في تجديد العلوم الاجتماعية

بناء منظور معرفي وحضاري
الفكرة والخبرة

- الجزء الأول -

تحرير
أ.د نادية محمود مصطفى



في تجديد العلوم الاجتماعية

بناء منظور معرفي وحضاري

الفكرة والخبرة

في خضم مواجهة الأمة لتحدياتها الحضارية الكبرى والمتنوعة، وعبر نحو القرنين من الزمان، تتوالى التشخيصات والتوصيفات لطبيعة هذه التحديات وأشكالها ومجالاتها ومصادرها ومداخلها، ومستوياتها وأولوياتها، ومساراتها ومآلاتها. ولقد كان من أهمها قضية العلوم الاجتماعية والإنسانية التي تراجعت في أمتنا بينما نمت وترعرعت رفي الخبرة الغربية ضمن نسق معرفي وفكري وحضاري يقوم على العلمانية الوضعية المادية بفلسفاتها وتنظيراتها المختلفة.

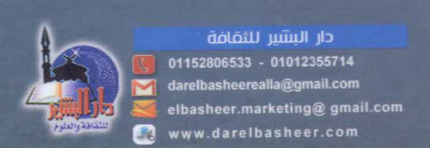
اجتهدت مجموعات من الباحثين والعلماء من ذوي الهمة والبصيرة، لشق طريق جديد في أزمة الثنائيات التي عصفت بالأمة وحضارتها، وعقلها وواقعها؛ طريق جديد لتصور هذه الإشكاليات تصورًا واقعيًا شاملًا متكاملًا من ناحية، وبحثًا ودراسة- من ناحية أخرى- عن طرائق معالجتها ومسارات الخروج منها. من وسط هذه الإشكالات والأزمات ومحاولات مواجهتها انبثق "منظور" يرى أن حقيقة الأزمة إنما تقع في "فكر الأمة" وعقلها.

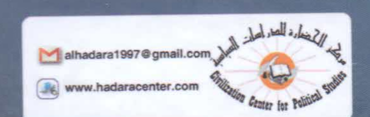
لقد شكّل هذا الجهد وتراكماته بحقٍّ منظورًا مستجدًّا قدم رؤًى في غاية الأهمية، وفق تخصصات مختلفة، في محاولة لتجسير الفجوة بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية. وفي قلب هذا المنظور التحقت مجموعة فرعية من أساتذة العلوم السياسية، وتواصلت مع التخصصات المختلفة.

فقد راكمت مجموعة العلوم السياسية بخاصة في اتجاه صياغة (منظور حضاري) لعلم السياسة بأفرعه الرئيسية متصلًا بشجرة العلوم الاجتماعية الأخرى.


9789772785490

تصميم الغلاف: كريم سيد





في تجديد العلوم الاجتماعية

بناء منظور معرفي وحضاري

الفكرة والخبرة

- الجزء الأول -

في تجديد العلوم الاجتماعية

بناء منظور معرفي وحضاري

الفكرة والخبرة

- الجزء الأول -

تحرير: مركز الحضارة للدراسات السياسية

تقديم: أ. د. سيف الدين عبد الفتاح





اسم الكتاب: في تجديد العلوم الاجتماعية بناء منظور معرفي وحضاري الفكرة والخبرة - الجزء الأول -

تحرير: مركز الحضارة للدراسات السياسية

تقديم: أ. د. سيف الدين عبد الفتاح

موضوع الكتاب: فكر

عدد الصفحات: 744 صفحة

عدد الملازم: 46.5 ملزمة

مقاس الكتاب: 17 × 24

عدد الطبعات: الطبعة الأولى

رقم الإيداع: 13770 / 2016

الترقيم الدولي: ISBN: 978 - 977 - 278 - 549 - 0

1437 هـ
2016 م

التوزيع والنشر

دار البشير للثقافة والعلوم

darelbasheer@hotmail.com

darelbasheeralla@gmail.com

ت: 01152806533 - 01012355714

فهرس المحتويات

فهرس الجزء الثاني.

القسم الثالث: الحضاري: المفهوم والمنظور في العلوم الاجتماعية ولدى نماذج فكرية معاصرة

في بناء المنظور المعرفي والحضاري
الفكرة والخبرة

تقديم:
أ.د. سيف الدين عبد الفتاح

في خضم مواجهة الأمة لتحدياتها الحضارية الكبرى والمتنوعة، وعبر نحو القرنين من الزمان، تتوالى التشخيصات والتوصيفات لطبيعة هذه التحديات وأشكالها ومجالاتها ومصادرها ومداخلها، ومستوياتها وأولوياتها، ومساراتها ومآلاتها. ولقد كان من أهمها قضية العلوم الاجتماعية والإنسانية التي تراجعت في أمتنا بينما نمت وترعرعت في الخبرة الغربية ضمن نسق معرفي وفكري وحضاري يقوم على العلمانية الوضعية المادية بفلسفاتها وتنظيراتها المختلفة.

وفي هذا الإطار، برزت كتابات حول أزمة العلوم الإنسانية والاجتماعية في العالم الإسلامي سواء في علاقتها بواقعنا، أو علاقتها بالعلوم الإسلامية والتراث الحضاري الإسلامي، وقامت مجموعات من العلماء والمفكرين والمثقفين والدارسين بالتنبه والتنبيه على عمق هذه الأزمة وخطرها وتجلياتها على حاضر العالم الإسلامي. وبدا لكوكبة من هؤلاء أن يَنْذروا أنفسهم وجهودهم الفكرية والعلمية لتفحص جذور تلك الأزمة، والعمل على دراسة قضاياها وإشكالاتها المحورية، وتأسيس جهود من أجل تقديم بعض الإجابات العلمية والمعالجات البحثية والحلول الواقعية. لقد كان من أهم ثمار هذه الجهود تطوير حالة تتعلق

بـ"التفكير الحضاري الاستراتيجي: المعرفي والفكري والنهضوي" في قضايا الأمة والحضارة من خلال رؤى كلية ودراسات جزئية متعددة ومتنوعة.

هكذا مضى التجديد المعرفي المعاصر، من النظر الكلي للأزمة الشاملة للأمة وللعقل المسلم، والتي تواترت الرؤى على أنها "أزمة فكر"، "أزمة مناهج تفكير"، "أزمة رؤية وتصور"، أزمة ضربت في مسارات العقل المسلم المعاصر، وأفرزت أزمات في التدبير والتسيير، في النظم والمؤسسات، في الأحوال العامة والأوضاع المستقرة، وأصابت بالعطب -من حيث لا نريد أو لا ندري- استراتيجيات الإصلاح والتغيير، حتى أضحى ما يسمى بالإحياء والبعث يحتاج إلى إحياء وبعث، كما أن كثيرًا من عناوين التجدد والتجديد باتت مصابة في مضامينها بأفكار إما بالجمود أو ممارسات التبديد.

اجتهدت مجموعات من الباحثين والعلماء من ذوي الهمة والبصيرة، لشق طريق جديد في أزمة الثنائيات التي عصفت بالأمة وحضارتها، وعقلها وواقعها؛ طريق جديد لتصور هذه الإشكاليات تصورًا واقعيًا شاملاً متكاملاً من ناحية، وبحثًا ودراسة -من ناحية أخرى- عن طرائق معالجتها ومسارات الخروج منها. من وسط هذه الإشكالات والأزمات ومحاولات مواجهتها انبثق "منظور" يرى أن حقيقة الأزمة إنما تقع في "فكر الأمة" وعقلها.

هذا، ولم تكن تلك المجموعات نمطًا واحدًا ولا كتلة صماء، بل تنوعت وتوزعت على ثغور التحدي وأبواب الاجتهاد ومجالات الحياة بسعتها. وقد اهتمت كل مجموعة بزواية اهتمام تخصصها وتخصص فيها. غير أن هناك جماعة علمية أرادت أن تجمع جملة الأزمات أو معظمها في تجلياتها؛ لتقديم رؤى استراتيجية للتعامل معها، تسهم في تأسيس مسارات أخرى في عمليات التدبير والتغيير.

وبطبيعة تكوين هذه الجماعة العلمية التي جمعت بين العلوم الطبيعية والتطبيقية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والمعارف اللغوية، بالإضافة إلى العلوم

الشرعية والفقهية... بدا لهذه الجماعة أن أولى المهمات التي يجب أن تضطلع بها: أن تباشر الأمر من خلال "مشروع فكري ومعرفي كبير" أسمته بـ(أسلمة المعرفة)، والذي تحول بعد سنوات قليلة إلى عنوان آخر باسم (إسلامية المعرفة). وبدت جهات أخرى لم ترقَ إلى مستوى تلك الجماعة العلمية تحاول أن تدخل على ذات المسار ونفس الخط المعرفي، ولكن -للأسف- لم تواصل هذه المؤسسات عملاً تراكميًا في هذا المقام مثلما قدمت الجماعة العلمية في حقل إسلامية المعرفة، وبالتحديد من خلال: مؤسسة المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

لقد شكّل هذا الجهد وتراكماته بحقٍّ منظورًا مستجدًّا قدم رؤًى في غاية الأهمية، وفق تخصصات مختلفة، في محاولة لتجسير الفجوة بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية. وفي قلب هذا المنظور التحقت مجموعة فرعية من أساتذة العلوم السياسية، بهذا المشروع وتواصلت مع التخصصات المختلفة؛ سواء تخصصات في العلوم الإنسانية والاجتماعية الأخرى، أو تخصصات تتعلق بالعلوم الشرعية بامتداداتها وما يتصل بها من تراث عميق ومتنوع. لقد وجدت مجموعة العلوم السياسية من منظور إسلامي في مدرسة إسلامية المعرفة موئلًا حاضنًا ومنبرًا للتواصل والتكامل المعرفي والمنهجي والبحثي وقد كانت لها جهود سبقت هذا المشروع.

ومع بروز رموز علمية وفكرية مهمة ضمن عمل مشروع (إسلامية المعرفة) من أمثال د.إسماعيل راجي الفاروقي، وأ.د.منى أبو الفضل، وأ.د.عبد الوهاب المسيري - تزامنًا مع جهود أستاذنا العلامة أ.د.حامد ربيع الذي حمل إرهاصات مهمة داخل منظور بزغ وتجدد وتأصّل من بعده- بدا هؤلاء الثلاثة يشكلون نواة لمدرسة متعددة المشارب متنوعة المذاهب متكاملة المواهب، وتراكمت لهم ومنهم كلمات وصياغات تؤكد على ضرورة "فتح الأفق" و"التجديد بالإبداع المعرفي والمنهجي والعلمي" بما يُبتنى على مشروع إسلامية المعرفة ولا يقف عنده. ويبدأ هذا المنظور

العلمي الناشيء في بدايته يؤسس لأسئلة جديدة وإشكالات تنفتح بانفتاح العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتتواصل بعمق مع التراث الحضاري للمسلمين.

كانت هناك محاولات لتقويم هذا المسار الذي اختطه مشروع إسلامية المعرفة، ليس فقط للوقوف على ثغراته وما قد عسى يكون قد فاته من متطلبات النجاح، أو وقع فيه من إشكالات، ولكن لتبين ما تمخض عنه من تفكيك لأزمتنا الفكرية وحلول لمشكلاتنا المعرفية. ولقد كان من أهم ذلك تطور الفكرة إلى مشروع لـ(التكامل المعرفي) هذا بالنسبة للمجال المعرفي العام: فلسفة ونظرية المعرفة من منظور متكامل، غير أن مجموعة العلوم السياسية بخاصة راكمت في اتجاه صياغة (منظور حضاري) لعلم السياسة بأفرعه الرئيسية متصلًا بشجرة العلوم الاجتماعية الأخرى.

ولعل من أهم ما يذكر في هذا الصدد ما اتسم به هذا المنظور الحضاري من طبيعة تجديدية ونقدية ومقارنة؛ بحيث حقق لمداخله وأدواته المنهجية والعلمية انفتاحًا في أفق التكامل المعرفي، والتواصل والتراكم بين المعارف بما يجسد ويؤكد انفتاح أفق الرؤية المعرفية الأصيلة وقبولها للتعدد والتنوع والتواصل والتعارف والتحاور والتكامل. ومن هنا، اتجهت ممارسات بحثية وعلمية عديدة لمجموعة العلوم السياسية من منظور حضاري إسلامي بدعوة للسير في الأرض والسياحة في الكون، وربما يحقق قدرة على تصور رؤية تأسيسية للعالم، ورؤية حضارية تعارفية للعلاقات وللتفاعل والتعامل ما بين الشعوب والثقافات. لقد قدم هذا المنظور رؤًى استراتيجية في التفكير الحضاري، انتقلت من مبادئ إسلامية المعرفة إلى مداخل ومنهجيات المنظور الحضاري، وجعلت من همّها دوائر عدة ترتبط وتتواصل فيما بينها، من دوائر التفكير ودوائر التدبير ودوائر التأثير ودوائر التغيير.

وقامت هذه المجموعة بممارسات بحثية غاية في الأهمية ضمن انفتاح هذه الرؤية، فأسست مشروعها الأول الكبير حول (العلاقات الدولية في الإسلام)؛ لتؤكد حقيقة هذه الرؤية الكونية وتؤسس لرؤية حضارية للعالم، وللإنسان المستخلف فيه لتشييده وعمرانه.

ثم راكمت هذه المجموعة عملاً بحثيًا في شتى تخصصات العلوم السياسية والعمل على تكاملها، وبدا هذا العمل مقترنًا منذ البداية باستيعاب حضاري لمتغيرات ومعطيات في الواقع فرضت على هذا المنظور أن يشتبك - بكافة قدراته وعتاده العلمي والمعرفي والبحثي والمنهجي - للتعامل مع قضايا شديدة التشابك والتعقيد، مستفيدًا من إسهامات منهجية متنوعة.

استطاع هؤلاء المتخصصون أن يؤسسوا أرضية بحثية واسعة في قضايا الأمة على المستويات كافة: سواء ما يتعلق بعالم المفاهيم، أو بعالم المنهج والمنهجية، أو بالقدرة على تقديم دراسات تطبيقية من خلال أوعية متنوعة وممتدة، وخاصة عبر نشاطات مركز الحضارة للدراسات السياسية وتعاونه مع مؤسسات ومراكز بحثية أخرى. إذ قدم مركز الحضارة أوعية متنوعة في "التفكير الحضاري"، منها حولية أمتي في العالم، ودورات تدريبية تحت عنوان (التثقيف الحضاري)، بالإضافة إلى الندوات العلمية التي اختصت بموضوعات بعينها يمارَس فيها التأصيل والتفعيل والتشغيل، على قدر الطاقة البحثية.

***

وإذا كانت البدايات -بطبيعتها - غير مخططة تخطيطًا محكمًا، ويتلمس الناس فيها سبلاً غير مطروقة من قبل، ويدخلون في مساحات استكشافٍ جديدة، فإن فريق مركز الحضارة ممثلًا لهذه المدرسة الناشئة ما لبث أن طور تصورًا بنائيًا متدرجًا يحكم عمله ومسيرته. وقد كان العام 2007 فارقًا في هذا الصدد([1]*).

فمع انتقال مقر مركز الحضارة إلى ميدان التحرير بالقاهرة (الذي سيصبح ميدان ثورة يناير العظيمة) وضع الفريق خطة عمل تقوم على عدة محاور؛ تنتقل بعمليات البناء المعرفي، والإبداع المنهجي، من مستوى التأصيل إلى مستويي التفعيل والتشغيل. ولقد

(1) راجع: مركز الحضارة للدراسات السياسية: سيرة ومسيرة، على موقع المركز:
http://www.hadaracenter.com/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=505

كان لزامًا لإحداث هذه النقلة أن يتم تقويم المرحلة السابقة؛ فكان من ذلك عمل بحث كبير لـ"تقويم مشروع إسلامية المعرفة" والذي استدعى حوارات ممتدة ومداولات علمية وتاريخية، وتقديم رؤى نقدية لمسيرته من زوايا جد متنوعة. لقد جاءت فكرة الانتقال المكاني والعملي مع إرهاصات الانتهاء من هذه الدراسة التقويمية الكبيرة.

زامنَ هذا تطوير العمل على محاور التفعيل المختلفة، من دورات تدريبية وتثقيفية (في مناهج التفكير الحضاري: منتدى الحضارة الشهري، ودورة التثقيف الحضاري، ودورات المنهجية في العلوم الاجتماعية عامة والسياسية خاصة...)، ومن ملتقيات ومؤتمرات وندوات. اتبع الفريق نهجًا يقوم على التعاون مع الدوائر العلمية والفكرية المختلفة، والانفتاح على المنظورات والرؤى الأخرى المقارنة والمقابلة للمنظور الحضاري؛ إيمانًا بأن استكمال بناء الذات لا يمكن إلا من خلال التواصل والتفاعل مع الآخر في الداخل والخارج.

ومن ثم جاء التنادي لجمع شمل "الجماعة العلمية والبحثية في العلوم السياسية من منظور حضاري" (صيف عام 2008)، لالتقاء الخبرات وتجميع الأعمال المتفرقة. وقد مهد هذا التواصل البنى ضمن مدرسة العلوم السياسية لحوارية أوسع حول "الحضاري: مفهومًا ومنظورًا" (صيف 2010)، التقت فيها المنظورات والتخصصات المتعددة (الاجتماع، والتربية، والإحصاء والمعلومات، والتاريخ والحضارة، ...)، ولتتكامل حلقات سلسلة التفعيل والتشغيل.

من الأهمية بمكان في هذا المقام الإشارة إلى أن هذا المسار قد أثمر عددًا كبيرًا من الدراسات والبحوث المتنوعة التي يمكن اعتبارها رصيدًا استراتيجيًا مهمًا في التفكير والتدبير الحضاري، الرامي إلى تغيير أساس في الوعي والسعي عبر الأمة وأقطارها (ببلوجرافيا أساسية في المشروع الحضاري الإسلامي).

***

وبالإجمال نستطيع القول: إن هذه الرؤى الاستراتيجية في التفكير الحضاري، قد تبلورت إلى حد كبير ضمن أعمال علمية كثيرة، وقدمت تطبيقات علمية/ بحثية رصينة؛ وهو أمر يشير -ومن كل طريق - إلى تأسيس "جماعة علمية" بازغة واعدة في حقل العلوم السياسية من منظور حضاري.

من اللافت للنظر أن هذا المسار هو ما أشار إليه توماس كون في كتابه (بنية الثورات العلمية) حين ذكر أن أي منظور بازغ صاعد لابد أن يتمثل في مسارات فرعية خمسة: أولها: يتعلق برؤية العالم، والثاني: عالم المفاهيم، والثالث: مناهج وعمليات وأدوات التحليل، والرابع: قواعد ومداخل التفسير، أما الخامس: فيرتبط بالقضايا الأجدر بالتناول وفق هذا المنظور الصاعد الجديد.

وأظن أن الجماعة العلمية أو البحثية من منظور حضاري في حقل العلوم السياسية، قد استطاعت أن تعمل في المسارات الخمسة حسب الطاقة والإمكانية؛ لتقدم رؤى مهمة تبدأ من السؤال والإشكال، لتصل إلى دراسة الحال واستشراف المآل، وبين ذلك دشنت أجندة بحثية استطاعت من خلالها أن تؤسس رؤية للعالم من منظور حضاري نقدي مقارن، وتناولت بالبحث والتأصيل منظومة مفاهيم غاية في الأهمية، بل وجعلت من عالم المفاهيم مشروعًا بحثيًا ممتدًا، يختبر مفرداته كل حين، على أرض الواقع، ومع تجدد عالم الأحداث، وجعلت من التفكير الاستراتيجي الذي لا يقف عند حدود جزئيات أو دراسات متناثرة، بل حرك ذلك عملاً رصينًا في التفكير المنظومي والاستراتيجي والحضاري.

وقدم المنظور تطويرًا خاصًا لعالم التحليل في أدواته وفي مستوياته وفي وحداته، بل في مناهجه ومداخله الكلية. وكذا - وابتناءً على رؤية المنظور الحضاري والرؤية الكونية الشاملة المتكاملة- قدّم قواعد تفسير ومداخل للشرح والتأويل تمتاز بقدرتها على التناول العلمي المستقيم منهجيًا، معتمدًا في ذلك على تلك الأدوات النقدية والمقارنة التي تُحدث انفتاحًا في الرؤية، وبلورةً لقواعد

التفسير. وأخيرًا قدم هذا المنظور اختبارًا واشتباكًا حقيقيًا في كثير من القضايا على المستوى النظري، والمستوى التفعيلي، والمستوى التشغيلي التطبيقي؛ ليؤكد في كل مسار على قدرته على الأداء والإنجاز الفعّال.

وفي هذا السياق من المهم أن نشير إلى عملية التحول في المنظور Paradigm shift – التي أحدثتها هذه الجماعة العلمية بأعمالها وأنشطتها البحثية والعلمية والفكرية والثقافية المختلفة. ومن هنا كان من المهم الحديثُ – ليس فقط عن مساحات نشاط هذه الجماعة – بل عن إمكاناتها ودواعي استمراريتها كجماعة علمية معتبرة، تعي وتتبصر معظم الإشكالات والعقبات التي تواجهها، وتحاول حلها وتذليلها ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً، متخذة في ذلك الطريقة العلمية التي تقوم على قاعدة ومنهج وأسلوب (الشورى البحثية)، في إطار تدشين إمكانات (اجتهاد جماعي وفردي) يمكن أن يؤثر على الخريطة المعرفية والبحثية والعلمية.

وهكذا، تتشكل من خلال هذه الجهود المتراكمة حالة هذا التوجه المعرفي والفكري والحضاري رصدًا وتقييمًا لمتحصلاته وجهوده العلمية والبحثية في محاولة لرصد محطات أساسية من "تقويم إنتاج مدرسة إسلامية المعرفة"، والتي دشنت محاولات لتأسيس "جماعة علمية" "معرفية وحضارية"، وتُوِّجت تلك الجهود بعمل حول "مفهوم الحضاري والمنظور الحضاري" وكأنها تستشرف أفقًا متجددًا من العمل والبحث والقضايا، وكان من المهم أن نقف على خريطة تلك الجهود من خلال عمل ببلوجرافي تتصدره مقدمة لمحاولة التأشير على خريطة أولية تمكن من الوقوف على "جملة مفيدة" في هذا المشروع الممتد والذي يشغل المنظور الحضاري جوهره ونواته.

كل هذه الأمور معالم وخطوات على طريق التفكير الحضاري من خلال رؤى استراتيجية تتسم بقدراتها التأصيلية والتفعيلية والتشغيلية؛ وهو أمر يمدّ الوصل والصلة ما بين أساليب التفكير، وأدوات التدبير، ومناهج التغيير. إذ تشكل هذه

الحلقات وعيًا حضاريًّا ممتدًا واستيعابًا حضاريًّا رصينًا، تمكن هؤلاء من القيام بعمل بحثي ممتد على هذا الطريق، وهو ما حدا بمركز الحضارة للدراسات السياسية إلى أن يجعل من تلك الأعمال مفتتح سلسلة للتفكير الحضاري على تنوع تلك الرؤى الاستراتيجية، مع حرص أكيد على وصل رؤى التفكير بأدوات التدبير ومناهج التغيير.

نرجو أن تكون هذه الجهود البحثية بتلك المميزات المشار إليها مجالًا للمراكمة فيها وعليها؛ لتحقق وعيًا حضاريًّا منشودًا، وسعيًا حضاريًّا راشدًا، وعملاً حضاريًّا فاعلاً، في إطار مدرسة عمرانية، تجعل من عمران الكون واستخلاف الإنسان قواعد للإقلاع الحضاري والنهوض المأمول.

هذا وبالله التوفيق

القسم الأول

تقويم إسلامية المعرفة بعد ربع قرن

تحرير:

أ.د. نادية مصطفى

أ.مدحت ماهر

أ.ماجدة إبراهيم

مقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله وعلى آله وصحبه ومن اتبع نهجه ووالاه، ثم أما بعد،،

يقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ {59 /18}. فالمقصود هو "الغد"؛ ومن أجل ذلك أمر الله تعالى كل "نفس" -وبما يشمل الجماعات والأمم - أن "تراجع" نفسها، و"تنظر" ماذا "قدمت". إن هذا النظر المأمور به في قوله: ﴿وَلْتَنظُرْ﴾ يمثل الوَصلة الواجبة بين ما مضى من عمل أي ﴿مَّا قَدَّمَتْ﴾ وما هو آت من حصاد ومثابة أي ﴿لِغَدٍ﴾، سواء كان هذا الغدُ أخرويًا أو دنيويًا؛ كما أن هذا "النَّظر" الحاضر يرافقه عملٌ ﴿مَا تَعْمَلُونَ﴾ ينبغي أن يشتمل على الاستفادة من نتائج النظر: ﴿إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾.. كل ذلك في كنف من تقوى الله من قبل ومن بعد: ﴿اتَّقُوا اللَّهَ... وَاتَّقُوا اللَّهَ﴾.

من هنا يتأسس معنى "المراجعة" المستديمة، وتتأصل فكرة "الباحث الأواب" و"الجماعة البحثية الرجاعة" فـ"الأمة المنيبة" التي تراجع نفسها وتؤوب وتنيب إلى الأصح والأصلح متى تبين لها. ومن هنا أيضًا يتبدى واجبُ وقتٍ وضرورةٌ حالّةٌ في فتح الأبواب والدعوة لإجراء المراجعات العلمية الجادة، وإرجاع البصر كَرَّة أو كَرَّتيْن في الجهود الكبيرة التي قامت من أجل بناء مشروع الأمة الحضاري المنشود.

هذا، ولقد شهد القرن المنصرم العديدَ من المشروعات الفكرية الرامية إلى تحريك عجلة الحياة في الأمة الإسلامية والأخذ بيدها لكي تنهض من كبوتها وتستأنف مسيرة حضارتها وعطائها. ولقد تعددت التصورات النظرية والمداخل المنهجية والمحاولات العملية لتحقيق هذه المشروعات وتفعيلها، ثم انتهت بها

المسيرة في نهاية القرن وآلت إلى مآلات مختلفة، وأثمرت - في ساحة الأمة - نتائج تحتاج إلى الدراسة والمراجعة والتقويم؛ بُغية الوقوف على الخبرة واستخلاص العبرة وتجديد الفكرة. والمقصود أنه قد أضحى من الواجبات العلمية والفكرية - بعد هذه المسيرة الغنية - إجراء مراجعات وتقويمات عادلة مستقيمة، على العديد من مشروعات الإنهاض والإصلاح، لا سيما تلك التي لا تزال تؤتي أُكلًا، وتضخّ في عالم أفكار الأمة الراهن جديدًا مؤثرًا.

إن المشروعات الفكرية تختلف في منطلقاتها ونطاقات تركيزها ومداخلها إلى الواقع وعوالمه، كما تتمايز في مدى ما تلقاه من استجابات وما يكون لها من تأثيرات على الحياة الفكرية والواقعية داخل المحيط الذي تظهر فيه. لكننا - من ناحية أخرى - ينبغي أن نلحظ السيرورة العامة التي تمر بها أغلبية المشروعات الفكرية النهضوية أو التجديدية.

فالواقع والحال المثير، والمفكر (أو مجموعة المفكرين) الذي يعي اللحظة ومتطلباتها، والأصول العقدية والمعرفية والقيمية والمنهجية التي يقف على أرضيتها وإمكاناتها، والفكرة التي تنبلج عن هذا التفاعل بين المفكر وواقعه ومخزون وعيه الحضاري... هذه العناصر والتقاؤها بكيف معين هو الذي يطلق شرارة المشروع الفكري. يدخل المشروع الفكري -بعد انطلاقه - مراحل نشأة ونمو ونضوج وإثمار وتجدد... (هذا حال استوائه وتمكّنه)... وقد يضعف المشروع أو يتراجع في واحدة من هذه المراحل، وقد يخبو وتنطفيء جذوته مبكّرًا أو مؤخّرًا، وذلك بناء على عوامل عدة، لا سعة للخوض فيها. لكن ثمة ما يشبه الاتفاق على أن الكثير من مشروعات أمتنا التي أسهمت في إنشائها وإنمائها عقول سامقة قد وقفت عند مرحلة الصياغة القلمية، والقليل منها هو الذي تحول إلى استراتيجيات واقعية وبرامج عملية على أرضية هذه الأمة، ولا شك أن المشروعات التي وجدت لها تجارب تنفيذية كانت الأكثر تأثيرًا والأذيع صوتًا والأكثر جذبًا لاستجابات الأجيال لها عطاءً وأخذًا.

عدد من المشروعات الكبرى للإصلاح - أيًا كانت حقيقته وصدقيته - أخذت مكانًا لها في واقع الأمة من خلال تبني القيادات والنخب السياسية القطرية لها، مثل المشروع الليبرالي، والمشروع القومي (الناصري، والبعثي)، والمشروع الاشتراكي بأطيافه، والمشروعات الخارجية... وحمل أغلبها فكرًا ورؤى في مبتدئه ثم جففته السياسة ومسخته لكي يكون على مقاس مقاصدها وآلياتها... لكن أقل القليل هو من المشروعات الأصيلة ذات البعد الحضاري هو الذي مُكّن له عبر مؤسسة رسمية أو غير رسمية... لقد أبدى الواقع السياسي والاجتماعي للأمة عبر القرن العشرين ميلاً عاليًا للتجاوب مع المشروعات الدخيلة والمفتعلة على حساب المشروعات الواعية والواثقة بالذات الحضارية وقدراتها على التجاوب مع العصر ومعطياته.

ومن هنا، فقد استحال الكثير من المشروعات التجديدية إلى نصوص في أدبيات محددة ومحدودة، تدور حول فكر مفكّر عبقري ومدخله الخاص لرؤية واقع الأمة وسبيل النهوض بها. وكان أغلب نصيب هذه المشروعات -إذا لم تُهمل ويُغفل عنها - قراءات متفرقة وتحشيّات عليها، واستفادات نصوصية أشبه بتخريج الفروع على الأصول، فصارت أشبه بكتب تلد كتبًا ونصوصٍ تفرخ نصوصًا. أسهمت حالة التراجع الحضاري العام والظروف السياسية والاقتصادية والثقافية في إنتاج هذه الحالة واستطالة أمدها، لكن لابد أن نلتفت إلى سمة مهمة في نشأة الكثير من المشروعات الفكرية حالت دون فعاليتها وإثمارها؛ ألا وهي سمة "الفردانية" التي تقابل خاصة "الجماعية المؤسسية". لقد صارت هذه "الجماعية المؤسسية"شرطًا عصريًا للفاعلية والإنجاز والبلوغ والتمكين، الأمر الذي ينبغي تبين مداخل غرسه في ثقافتنا المعاصرة وتربية أجيالنا عليه.

لقد مرَّ العقل المسلم -في مرحلة ما بعد الاستعمار التقليدي - بمرحلةٍ قصر فيها المأسسة على الدائرة الرسمية، ومال بالأخص إلى تسكين المشروعات الفكرية في دائرة السياسة بمعناها الأضيق؛ ومن ثم كان السعي حثيثًا من أجل تحميل المشروع

الفكري على مركبة سياسية وأيديولوجية، واعتُبر ذلك كالبديهي والمعلوم من طبائع الأمور والعصر بالاضطرار... لكن عقودًا ثلاثة من التعثر أثبتت أن ذلك لم يكن الخيار الأسلم، فضلًا عن أنه دائمًا ليس الخيار الوحيد والضروري. إن المشروعات الفكرية تحتاج إلى مأسسة فكرية تتناسب مع جنسها ونوعها، وتنسجم مع آليات عملها المتعلق بعوالم الوعي والوجدان والحوار والتواصي وما أشبه.

من هنا، تأتي أهمية المشروع الفكري الذي جاءت هذه الدراسة محاولةً لقراءة مسيرته ومضامينه الأساسية وما خلص إليه من نتائج عبر ربع قرن من الزمان.

يمثل مشروع "إسلامية المعرفة" نموذجًا حيًّا وشاهدًا على ميكانيزمات صياغة مشروع فكري حضاري مدعوم بمؤسسة فكرية قامت به وله وعليه. ومن ثم فهو مشروع نموذجي لسائر نظائره من جانب، وذو خصوصية تميِّزه عن سائر المشروعات من جهة أخرى. إن خبرة ربع القرن تمثل مسافة زمنية مناسبة لملاحظة مراحل انتقال الفكرة من رُوّادها إلى الصياغات الأولية فالنمو والنضوج والإثمار...، كما أن القطاع العرضي للكتابات التي صدرت تحت اسم "إسلامية المعرفة" ربما يعد الأكثر من نوعه ضمن المشروعات الفكرية في الأمة عبر القرن العشرين. لكن في الناحية الأخرى، نحن أمام مشروع ومؤسسة تضافرا في مسيرة خاصة، هي مسيرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجهوده في تحقيق الأسلمة للمعرفة المعاصرة في سبيل إخراج الفكر الإسلامي من مأزقه الحضاري الراهن.

إن فكرة إنتاج معرفة إنسانية واجتماعية وكونية من منظور إسلامي مثلت شغلًا شاغلًا لمفكري الإسلام عبر القرنين الماضيين على إثر صدمة الالتقاء الأول بالغرب الحضاري بعد قومته الحديثة. عبّر عنها الشيخ حسن العطار وتلميذه رفاعة رافع الطهطاوي مبكرًا... كيف يكون ثمَّ "علم" بلا إيمان أو كما سمّاها: اجتماع علم وكفر؟

أيوجد مثل باريس ديارُ ... شموس العلم فيها لا تغيبُ
وليل الكفر ليس له صباحٌ ... أما هذا وحقكم عجيبُ

ومن هنا انطلقت مسيرة الأسئلة العصرية المصيرية الكبرى المعبّرة عن مأزقنا الحضاري: لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم؟ ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين؟ من أين نبدأ؟ من أين نعلم؟ كيف يمكن إعادة صياغة العلوم صياغة إسلامية؟

وفي غمار الاستجابات الحركية والسياسية التي غشت ساحات الأمة في عقودها الأخيرة، ظهر مفهوم "إسلامية المعرفة" معبِّرًا عن تشخيص فكري لأزمة الأمة وإيقان بأنها في أسّها وأساسها هي أزمة فكرية ومعرفية ومنهجية محلها العقل المسلم المعاصر، وأن جهودًا ضخمة مطلوبة لإعادة تشكيل هذا العقل بعيدًا عن قطبي التغريب والتغييب. إن العقل المسلم أصبح في حاجة ماسة لفهم أصوله وهويته، وإعادة التعرّف على مرجعيته العامة ومنهجية التفكير والتدبير المميزة له، وكذلك المساحات الأخرى المشتركة بينه وبين سائر الخلق. إن التأخر عن الركب ليس ناجمًا عن قلة موارد، أو فقر في الآلات والماكينات، بقدر ما هو راجع إلى تأخر معرفي ومنهاجي وقيمي استقالت فيه الأمة عن موقع الشهود الحضاري والشهادة على العالمين. هكذا شخَّص المفهوم واقع الأمة وسبيل خلاصها.

دوافع ودواعي هذا المشروع:

سبقت نشأة المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومأسسة دعوة "إسلامية المعرفة" إرهاصاتٌ مهمة على أصعدة متعددة، لعل من أهمها - فيما يتعلق بمسيرة الفريق الذي قام على هذه الدراسة - جهودًا تمت داخل الجماعة البحثية في العلوم السياسية بجامعة القاهرة؛ تمثلت في إبداعات أستاذين جليلين هما: أ. د. حامد ربيع "رحمه الله تعالى"، وأ.د. منى أبو الفضل، اللذين أسَّسا لأرضية منظور حضاري لدراسة العلوم السياسية - ومن ورائها العلوم الاجتماعية والإنسانية - منظور يستلهم الأصول والخبرة الحضارية العربية الإسلامية، ويستوعب في نفس الوقت مستجدات الرؤية التي تحكم هذه الطائفة من العلوم في وضعيتها الراهنة ذات الأصول الغربية.

إن مطلع الثمانينيات (الذي شهد تأسيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي على يد روّاده من قادة جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين في الولايات المتحدة وعقب تمهيدات مهمة)، كان حجر زاوية في تأسيس مجموعة باحثي العلوم السياسية العاملة من منظور إسلامي، الأمر الذي دشن المسيرة المتقاطعة والمتضافرة بين هذه الجماعة البحثية ومسار المعهد... هذه المسيرة التي تمثل هذه الدراسة مجمع البحرين بالنسبة لها.

لقد مرّت المجموعة البحثية التي قامت على هذه الدراسة –ضمن مجموعة أوسع مماثلة وضمن جماعة بحثية أكبر ومختلفة – بخبرة خاصة ونموذجية ومهمة فيما يتعلق ببناء منظور حضاري عام يرشّد ويوجّه البحث والدراسة والتدريس والتنظير في مجال العلوم السياسية؛ وذلك سواء في دوائر الاهتمام أو مستويات التحليل ووحداته، أو القضايا الأجدر بالتناول، أو المفاهيم المستعملة ومنهاجية بنائها واستعمالها.. بما كان له في كل صعيد دلالاته المعرفية والمنهجية الأساسية. فالأصل في هذا المجال أن المقررات والعمليات التدريسية لم تكن تقترب من قريب أو بعيد من المرجعية الإسلامية باعتبارها مصدرًا للمعرفة أو للمنهجية أي مصدر للنموذج المعرفي episteme الذي يؤثر على الرؤية أو المنظور العلمي scientific paradigm ومن ثم ينعكس على النظرية theory والمنهجية methodology بمعناها الواسع.

ولقد كان للعلامة المرحوم أ.د. حامد ربيع، منذ بداية السبعينيات، ثم العلامة أ.د.منى أبو الفضل (في بداية الثمانينيات) سبق التأسيس – على مستوى التدريس والبحث – للتجديد على هذين الصعيدين المقترنين، وعلى نحو فتح الطريق أمام جيل ثانٍ لاستكمال المسيرة.

لا تتحقق القفزات النوعية في البحث والتدريس في الجامعات بدون توافر الرواد الذين يقودون ويؤسسون مدارس فكرية متميزة أو جماعات بحثية متجانسة تقوم على هموم بحثية وعلمية جديدة.

وبالفعل فلقد مثَّل د. حامد ربيع نقطة انطلاقة نوعية في كلية الاقتصاد، تأسست في بداية السبعينيات مع تدريسه مقررات الفكر السياسي الإسلامي والنظرية السياسية في الإسلام وغيرها من المقررات التي انطلقت من مداخل حضارية مراعية المقتضيات المنهاجية وساعية لتفعيل الدور الكفاحي لعالم السياسة. كما قاد د. حامد ربيع عملية الإشراف على رسائل ماجستير ودكتوراه في موضوعات "إسلامية". وبذا تولدت منه وحوله مدرسة تضم الآن الأساتذة الذين يهتمون بالتأصيل والتنظير لعلم السياسة من منظور حضاري إسلامي.

ومن بعد رحيل حامد ربيع (سواء بالسفر إلى بغداد حيث أقام عدة سنوات، أو سواء بعد وفاته رحمه الله، 1987) استمرت مسيرة توجيه التدريس والبحث لخدمة قضايا الأمة الإسلامية المعرفية منها والسياسية، وشارك فيها عدد من الأساتذة من تخصص النظم المقارنة (د.منى أبو الفضل التي أسست لمنظور حضاري لدراسة النظم العربية ودراسات المرأة مقارنة بالمنظور النسوي، وكذلك د.نصر عارف) ومن تخصص النظرية السياسية (د.سيف الدين عبد الفتاح الذي أكمل مسيرة التنظير السياسي بالرجوع إلى التراث السياسي الإسلامي) والفكر السياسي الإسلامي (د. مصطفى منجود، د. علا أبو زيد، د. نيفين عبد الخالق) وفي مجال القانون الدولي والتنظيم الدولي (د.أحمد عبد الونيس، د. أحمد الرشيدي، د. محيي الدين قاسم)، وفي مجال العلاقات الدولية (د. نادية محمود مصطفى وبالتعاون مع الأساتذة في التخصصات السابقة).

وهذه الجهود اندرج بعضها في القنوات الرسمية في الكلية (سواء قنوات التدريس أو قنوات أنشطة القسم العلمية أو جهود المراكز البحثية) وتبلور بعضها الآخر في أنشطة بعض أعضاء هيئة التدريس البحثية، التي كان لابد وأن تصب مخرجاتها في العملية التدريسية، على اعتبار أن من أحد أهداف البحوث العلمية المعمقة وذات التوجهات المستحدثة دعم التدريس وتطويره وخاصة في مرحلة الدراسات العليا،

كما أن خبرة التدريس تكشف عن مواطن الحاجة إلى بحث جديد.. وهكذا يتحقق التفاعل الصحي بين البحث والتدريس، ناهيك بالطبع عن إمكانيات التفاعل بين نتائج البحث وخدمة الحركة (صانع القرار، خدمة المجتمع...).

وتتلخص هذه الجهود كالآتي:

1 - كانت البداية مع مشروع بحثي جماعي بدأ 1986، واستغرق عشرة أعوام، وقام عليه - على صعيد الكلية - مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمدرسين المساعدين تحت عنوان العلاقات الدولية في الإسلام، صدرت أعماله 1996 في اثني عشر مجلدًا، وتمت مناقشة أعماله في مؤتمر في كلية الاقتصاد.

2 - كانت مخرجات المشروع بمثابة التمهيد اللازم لبناء منظور حضاري لدراسة العلاقات الدولية مقارنة بالمنظورات الأخرى. وكان هذا هو صميم التحدي أي إدماج هذا المنظور في نطاق علم العلاقات الدولية. ولم تكن الاستجابة لهذا التحدي ممكنة بدون الانتقال إلى ساحة التدريس. وهنا تجدر الإشارة إلى واقعة محددة تبين طبيعة المناخ الأكاديمي في الكلية، وقدر التعددية في المنظورات المتقابلة الذي يسمح به. فلقد دفعني عام 1998 أ.د. على الدين هلال - عميد الكلية حينئذ - للتفكير في اختبار نتائج مشروع العلاقات الدولية في التدريس، وكان هذا التحفيز هو خطوة البداية للدخول في مسار التدريس المنظم في الدراسات العليا وما ترتب عليه بعد ذلك من خطوات أخرى. وكان تدريس مقرر نظرية العلاقات الدولية - بواسطة د. نادية محمود مصطفى - منذ العام الجامعي 1998 - 1999 هو ساحة التفاعل مع الطلبة على نحو حقق أمرين: من ناحية اختبار مقولات المنظور وتطويره على ضوء الأسئلة المتراكمة للطلبة من خلفيات مختلفة من حيث درجة ثقافتهم

الإسلامية، ومن ناحية أخرى استثاره اهتمام جيل ثان من شباب الباحثين بهذا المجال البحثي الجديد في نطاق الجماعة البحثية المصرية في مجال العلاقات الدولية، وعبر العقد الماضي ساهم عدد آخر من أساتذة العلوم السياسية في الإضافة والتراكم العلميين في هذا المجال، وما زال الكثير من الجهد مطلوبًا لاستكمال بناء هذا المنظور الجديد، وخاصة في مجال بناء المفاهيم المقارنة.

3 - هذا، ولقد اقترنت خبرة عقد من الزمان (1997 - 2006) في تدريس مقرر نظرية العلاقات الدولية - من مدخل المنظورات المقارنة، وعلى نحو يفسح المجال لطرح مقولات منظور حضاري إسلامي في إطار مقارن - بإثارة الاهتمام والنقاش البحثي الأكاديمي المنظم على صعيد كلية الاقتصاد وعلى أكثر من مستوى: السمينار العلمي الشهري لقسم العلوم السياسية (1997) المؤتمر العلمي الذي نظَّمه مركز البحوث والدراسات السياسية لمناقشة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام (1998)، المؤتمر العلمي السنوي لقسم العلوم السياسية (2001) الذي تناول نماذج عالمية في تدريس العلوم السياسية، وكانت الدراسة الخاصة بخبرة الجامعة الإسلامية في ماليزيا والتعقيب عليها والمناقشات التي دارت حولها ساحة أساسية استدعت إشكاليات منظور حضاري إسلامي للعلوم الاجتماعية بصفة عامة، وفى مجال العلوم السياسية بصفة خاصة، مؤتمرات دولية تم خلالها عرض بعض الموضوعات التي تستدعي لطاولة النقاش الأكاديمي تطبيقاتٍ للمنظور الإسلامي، على سبيل المثال - في مجال توظيف التاريخ لدراسة العلاقات الدولية، وفى مجال المنظومات القيمية التي تمثل مدخلًا أو إطارًا مرجعيًا يساعد في تشخيص وتفسير وتقويم مسار العلاقات الدولية (في كلياتها وجزئياتها)، في مؤتمر نظَّمه مركز البحوث والدراسات السياسية

في الكلية بالتعاون مع مركز الحضارة للدراسات السياسية لمناقشة العدد الأول من حولية (أمتي في العالم) التي أصدرها مركز الحضارة للدراسات السياسية. وكانت الجلسة الافتتاحية مناسبة لاستحضار إشكاليات منظور حضاري لدراسة العلاقات الدولية وخاصة ما يتصل بمستوى "الأمة" كمستوى جديد للتحليل في هذه الدراسة، مقارنة بالمستويات السائدة (الدولة القومية، النظام الإقليمي، النظام الدولي) حيث أن هذه الحولية - كحولية لقضايا العالم الإسلامي (كما سنرى لاحقًا) انبنت على "الأمة الإسلامية" كمستوى للتحليل. وإذا كانت الجلسة الافتتاحية في المؤتمر قد دشنت علينا النقاش حول هذا المستوى (الأمة) إلا أن د.منى أبو الفضل كانت قد دشنت الدعوة قبل عقد من الزمان على هذا المؤتمر إلى البحث المنظم في مفهوم الأمة لتحويله من مفهوم عقدي إيماني إلى مفهوم بحثي تحليلي. وفي السمينار العلمي لقسم العلوم السياسية (2002 - 2003) والذي تم عقده - على عامين متواليين تحت عنوان: علم السياسية مراجعات نظرية ومنهاجية، كان مدخل "إعادة تعريف ما هو سياسي" (نطاقًا، وموضوعًا، ووحدات للتحليل ومنهاجية) مدخلًا جديدًا لاستدعاء ما يتصل بمنظور حضاري إسلامي مقارن في العلاقات الدولية، يطرح مقولات جديدة حول هذه الأمر.

4 - وبعد أن امتدت الجهود من المشروع البحثي الجماعي، إلى التدريس ثم إلى البحث، كان لابد وأن تصل هذه الجهود إلى مجال تسجيل الرسائل العلمية لإعداد جيل ثانٍ من الباحثين المهتمين - معرفيًا ومنهاجيًا ونظريًا - بهذا المنظور أو على الأقل المهتمين بالمنظور القيمي - بصفة عامة - وبمراجعة المنظورات الغربية (الوضعية - العلمانية) وعلى اعتبار أن هذه المراجعة هي نقطة انطلاق للمشاركة بعد ذلك في استكمال مسيرة منظور حضاري مقارن

لدراسة العلاقات الدولية. وكان لابد من تأسيس الجهود في هذا المجال لعدة اعتبارات من أهمها، أنه لو توافرت الاهتمامات لدى بعض الباحثين؛ فقد لا تتوافر المعرفة ولو الابتدائية في مداخل العلوم الإسلامية واللازمة لمتطلبات البحث من هذا المنظور. ولذا؛ كان تعريف جماعة من هؤلاء الباحثين الشبان - بخبرة من سبقوهم في هذا المجال الدراسي المنهاجية منها والموضوعية، ضرورة مسبقة، ولذا كانت ندوة "المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية، العلوم السياسية نموذجًا" ندوة تعريفية بهذه الخبرات المتراكمة (عبر عقدين) والتي حققتها "الجماعة البحثية" المهتمة بمنظور حضاري للعلوم السياسية بصفة عامة، ومن بينها العلاقات الدولية. أما الخطوة الثانية فلقد تمثلت في عقد دوره تدريبية للتعريف بمداخل العلوم الإسلامية. وإذا كان أعضاء هيئة تدريس كلية الاقتصاد وطلبتهم الذين شاركوا في النشاطين إلا أنهما تمَّا برعاية مؤسسة بحثية مستقلة تعمل في هذا المجال وهي مركز الحضارة للدراسات السياسية بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.

وبناءً عليه، وأخذًا في الاعتبار - عملية الإعداد المنهاجية اللازمة قبل تسجيل الرسائل العلمية - فإن بعض رسائل الماجستير التي تمت في الكلية، وقام عليها طلبة متميزون يهتمون بالدراسات النظرية بصفة عامة بالمنظور الحضاري بصفة خاصة، قد اقتصرت هذه الرسائل على مراجعة المنظورات الغربية - في مجال بحث كل منها. وهذه المراجعة النقدية تمثل منطلقًا لطرح الأسئلة عن إمكانيات وآفاق منظور حضاري مقارن يستدعي الأبعاد القيمية. ومن الموضوعات النظرية التي تم دراستها - على مستوى الماجستير: موضوع يتصل بالفواعل والتغيرات التي طرأت على الدولة القومية مقارنة بمستويات أخرى للتحليل. وموضوع ثانٍ بنظرية النظم، والثالث اقترب من مراجعة لحالة العلم وتطوير منظور ثقافي - قيمي

جديد في المدارس الغربية ومن ثم، إمكانيات منظور حضاري إسلامي بالتطبيق على خطاب صراع الحضارات، وموضوع رابع يشخص وينقد حالة دراسة القيم في المنظورات الغربية وآفاق وضع منظومة القيم في منظور حضاري للدراسة. وإلى جانب هذه الموضوعات النظرية جرى اهتمام بعض معدي الرسائل بموضوعات تطبيقية تستدعي أطرًا نظرية تقترب من موضوع الدين - الثقافة في الدراسات الدولية، وفي قلبها بالطبع الإسلام (كما سنرى لاحقًا).

هذه الخبرة بما فيها من ثراء وما أثمرته من إنضاجٍ للرؤية - خاصة من خلال الاحتكاك والتفاعل مع الرؤي الانتقادية والتشكيكية والرافضة - تمثل أحد جناحي الدفع الذاتي بين المجموعة الباحثة لخوض غمار هذه الدراسة الضخمة عن تقويم مسيرة إسلامية المعرفة.

جناح الدفع الآخر هو الارتباط الذي قام بين هذه المجموعة (وزملاء آخرين) وبين المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومشروعه لأسلمة المعرفة، من روابط خاصة تمتد من المقاصد والغايات إلى المبادئ والمنطلقات، فالمواقف والآراء، فالمفاهيم والمنهجية العامة. فقد تعلمت هذه المجموعة من إنتاجات المعهد وروّاده وكتاباته التأصيليلة المتعلقة بالرؤية الإسلامية للعلم والمعرفة والمنهج والتأصيل... وانخرطت منذ وقت مبكّر في الفعاليات التي أتاحها المعهد للمشاركة في اكتشاف الذات الحضارية ومكوناتها الكبرى وإعادة صياغة المفاهيم المعبّرة عن أزمة الأمة الراهنة، وشاركت ضمن عملية التفكّر الجماعي في سبل التعامل مع هذه الأزمة على مستويات الأصول والفكر والتراث والواقع والخبرات.

خبرة هذا العمل البحثي:

ومن هنا، يأتي هذا العمل البحثي الجماعي مؤكدًا على أهمية تراكم الجهود، وتواصلها وتشبيكها فيما يتعلق بمشروعات الأمة الفكرية الكبرى مثل مشروع إسلامية المعرفة، وأهمية التوثيق والحفاظ على الذاكرة الخاصة بمثل هذه المشاريع

من ناحية ثانية، وكذلك أهمية التفكير الجدّي في بناء آليات متابعة وتقويم وآليات تجدد ذاتي تعتمد على ما تم إرساؤه من أصول، وما يرجى تجدده من فروع وثمار.

وفي هذا الصدد فقد حاول هذا المشروع عبر فعالياته المنظمة تحقيق هذه المتطلبات في صورة: "العمل البحثي الجماعي"، واعتماد آليات الاستشارة والاستنارة بآراء الخبراء، والاستفادة من شهادات الذين عاشوا وعاينوا الخبرة وحملوا راية الفكرة تأسيسًا أو بعد تأسيس، ومن خلال آلية "الحوارات الدائمة" بين الفريق والتي أسهمت في تقريب الرؤى والمفاهيم وبناء إطار منهجي تآلف الفريق ضمنه (على نحو ما رصده تقرير خبرة المشروع البحثي الذي أعده مدحت ماهر)، بما أسفر في النهاية عن دراسة نأمل أن تكون خطوة جيدة في طريق نأمل في بنائه ضمن مؤسساتنا وأعمالنا الجماعية، ألا وهو طريق المراجعة والمتابعة والتقويم والتجدد والاستمرار.

إن هذه الدراسة – وبعد الجهد المضني الذي بذل فيها – لا يمكن ادعاء أنها أتت على نهاية الأمر، فليس هذا بالممكن ولا بالمفيد، بل إنها تجد الفائدة الكبيرة في التقدم خطوة نحو إعادة تشخيص حالة المشروع الفكري المتعلق بإسلامية المعرفة، ورسم خارطته، والتأشير على مفاتيح مهمة لتعزيزه وإعزازه.

وفي هذا ينبغي التنويه على أن هذا العمل التقويمي ليس الأول من نوعه في مسيرة إسلامية المعرفة، وإن كان يبدو الأسبق طرحًا وإنشاءً (2001م)، فقد قام كل من أ.د.جمال الدين عطية (وآخران) والدكتور محمد إسلام حنيف، بجهد مهمٍّ جدًّا تم إنجازه والاستفادة منه قبل أن يخرج هذا المشروع للنور. وإلى هذا الجهد تشير الدراسة في بحوثها اللاحقة، وينبغي تثمين ذلك غاليًا.

إن الطبيعة الجماعية التي ميّزت دراستنا هذه لم تخلُ من تفاوت نسبي في الرؤى وتنوع في التناولات ضمن الإطار المنهجي الذي اعتمده الفريق، الأمر الذي يتبدى فيما أسفرت عنه نتائج البحوث ومحاورها.

ففي المحور الأول تعرض كل من د. أماني صالح ود. سامر رشواني لمفهوم وفكرة إسلامية المعرفة عند التيار الأساسي من رواد الفكرة وكوادر المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ وذلك على صعيدي القراءة من الداخل والقراءات من الخارج.

فقد تعرضت د. أماني صالح لمصطلح "إسلامية المعرفة" نفسه ونظائر له (أسلمة العلوم)، والمهمة المعرفية التي تقوم عليها الفكرة والاتجاهات الرئيسية في تعريف هذه المهمة بين: التوجه النظري المعرفي، والتوجه الإجرائي العملي والتوجه الوسطي بين هذا وذاك، كما جسدها كل من أ.د. إسماعيل الفاروقي، وأ.د. عبد الحميد أبو سليمان، أ.د. طه العلواني على التوالي، ومن تابع كل واحد منهم من مفكرين من أمثال د. عبد الوهاب المسيري، ود. محمد عمارة ود. جمال الدين عطية ود. عماد الدين خليل وغيرهم. كذلك أشارت د.أماني إلى أهم خصائص النظرية المعرفية عند منظِّري إسلامية المعرفة والتي تمثلت في الوسطية والانسجام الكوني والتّوازن واستحقاقات هذه الخصائص على مستوى العلم وبالأخص في شقه المنهاجي.

وبالنظر في السياق والبيئة التي أفرزت فكرة الأسلمة -من منظور التحدي والاستجابة - أشارت الدراسة إلى أزمة الفكر والعقل المسلم كما صاغها ورآها مؤسسو وداعمو الأسلمة والتي تبدت فيها تنوعات مهمة داخل المسيرة؛ بين التركيز على أزمة المعرفة المعاصرة، وبين من يمتد بها إلى الجذور التاريخية والتراثية الإسلامية، الأمر الذي كان محكًّا خطيرًا في تحديد منهاجية الأسلمة على النحو الذي وضحت معالمه وخارطته دراسة أ.د. نادية مصطفى. ومن ثم فقد انصبّت غاية إسلامية المعرفة ووظيفتها عند أقطابها على "الإصلاح" وبالأخص الإصلاح المعرفي والفكري المتعلق بعقل الأمة ووعيها. وفي هذا الصدد برزت رؤى وأدوات إصلاحية عدة من قبيل: الجمع بين القراءتين، والأنساق المعرفية المتقابلة، والنظرية التوحيدية، وثقافة الوسط، وإصلاح المعرفة والمنهج، وإصلاح بنية ومؤسسة العلم في المجتمع الإسلامي المعاصر، وأسلمة التربية وغير ذلك.

ومن هنا وجب إجراء المقارنة بين خطط العمل التي قدّمها الروّاد واقترابات الأسلمة المختلفة التي ساهم في صياغتها جمع أكبر من المشاركين في المسيرة.

إن هذا الحوار الذي أجرته ورقة د. أماني بين رؤى منظّري إسلامية المعرفة حول عناصر الفكرة ومتعلقاتها الأساسية كشف عن عظم الثراء الذي تتمتع به التجربة ومدى أهمية الحوار الفعلي بين عالم أشخاص ورموز الفكرة لا مجرد حوار النصوص الذي يجريه نص زائد؛ لكي تنتقل الحركة من إنجازها الكبير على المستوى الإبستمولوجي إلى إنجازها المنتظر والمنشود على المستوى المنهاجي باعتباره خطوة ضرورية في مسار التطور الفكري اللازم للبقاء والنماء.

هذه الورقة مثلت رؤية من الداخل، ومن ثم أُتبعت برؤية للدراسات الناقدة من خارج الفكرة والمعهد. فقد اعتنى د. سامر رشواني بعمل رصد تأشيري غير مسحي لآراء ومواقف معارضة لمشروع (فكرة إسلامية المعرفة؛ وذلك على مستويين أساسيين: مستوى الدائرة الغربية وغير المسلمة، ومستوى دائرة الجماعة العلمية العربية من غير دعاة أسلمة المعرفة من سلفيين وعلمانيين يساريين.

وقد ركزت الدراسة على بيان ذلك النقد الخارجي لمشروع إسلامية المعرفة على مستويين: مستوى سياقات وظروف بروز وتطور تيار/ مشروع إسلامية المعرفة، وهو ما أسماه النقد من منظور اجتماع المعرفة (المستوى المعرفي الاجتماعي)، ومستوى النقد الإبستمولوجي (المعرفي) لخطاب إسلامية المعرفة من حيث: الأسس المعرفية والإشكالات المعرفية، وتقويم الطرح الإسلامي للمعرفة.

يتناول المحور الثاني من هذه الدراسة "منهاجية إسلامية المعرفة: من المنظور والتأصيل العام إلى خبرة التطبيقات"، على أساس أن منهاجية تنفيذ إسلامية المعرفة تلك العملية المعرفية والنظرية والفكرية التي تهدف للتوصل إلى غايات محددة؛ هي منهاجية الانتقال من العام إلى الخاص، من الإطار الكلي إلى مجال التخصص المعرفي، من نظرية المعرفة والرؤية للعالم إلى المنهج إلى إنتاج المعرفة الجديدة.

إنها تتبدى على أربعة مستويات للمنهاجية المقصودة: منهاجية تحديد نقطة البداية وصولًا إلى النهاية: ما هي أجندة الخطوات وترتيبها. ومنهاجية إعداد كل خطوة (مثلًا الرؤية المعرفية الإسلامية). ومنهاجية الانتقال من خطوة إلى أخرى وصولًا إلى الغاية أو الهدف. والمنهاجية بمعنى الأدوات والوسائل "الإسلامية" وتلك الأخيرة تخرج من دائرة هذه الدراسة، وتقع في نطاق الدراسة التالية.

تقوم هذه الدراسة على ثلاثة مستويات - الأول - تصور الرموز والرواد للمنهجية العامة لتطبيق الفكرة، أي تصورهم لما ينبغي أن يكون عليه خط الأسلمة، مع تقويم الاختلافات في ذلك وحوله، أي حول أجندة الخطوات وترتيبها. الثاني - الرؤية العملية للتنفيذ وتحقيق الخطوات والانتقال من أحدها للآخر، وذلك أفقيًا ورأسيًا (المدى الزمني - الموارد المطلوبة - جداول العمل) وهنا يبرز أهمية وثائق اجتماعات المستشارين، وخبرات المكاتب وإصدارات المعهد. من ناحية وكذلك رؤية الكوادر والخبراء الناقدة والمطورة لخطط العمل المعلنة. والثالث - منهجية بعض المشروعات التطبيقية في مجالات معرفية محددة - التأصيل أم التكامل أم التلفيق أم التقريب بين الإسلامي وبين الاجتماعي الحديث؟

وبذا، فإن الدراسة تجمع بين تقويم التصورات النظرية المنشورة وغير المنشورة عن كيفية تنفيذ الفكرة وبين العملية المؤسسية وبين المشروعات في مجالات معرفية محددة، مع السعي –من ناحية أخرى لتحديد المفاصل الزمنية في العملية التطورية، ابتداءً من خطة الفاروقي، وبيان ملامح الاختلاف بين مرحلة وأخرى من مراحل تنفيذ المشروع مع القيادتين التاليتين.

إن المحاور الموضوعية التي تم على ضوئها التقويم في كل جزء من أجزاء الدراسة ثلاثة محاور أساسية هي: الأول: مكونات خطة التنفيذ في كل مرحلة من أين البداية وإلى أين النهاية: هل مثلًا من استيعاب الغربي ونقده وصولًا لإنتاج كتب أكاديمية؟ أم إعداد النموذج المعرفي الإسلامي ابتداءً أم البدء بنقد التراث

العربي والإسلامي وتجديد أصول الفقه؟ والثاني - خطة عمل تنفيذ كل مكون من مكونات الأجندة - مثلًا منهاجية التعامل مع مصادر المعرفة ومنهاجية التعامل مع التراث الغربي والإنساني، منهاجية التعامل مع الواقع، كذلك من ناحية أخرى مناهج إصلاح الفكر لعلاج مشاكل الأمة إلى جانب مناهج إصلاح العلم. والثالث - منهاجية الناظم المعرفي بين الخطوات وصولًا إلى الغاية المحددة - كيف يحدث الإبداع والطفرة؟ هل هي عملية رأسية يمر بها كل باحث وكيف يحقق هذا؟ وهل المشروعات التطبيقية تزامنت مع المشروعات التأسيسية؟ وكيف يمكن الجمع بين القراءتين للوحي وللكون.

من خلال الجمع بين هذه المستويات وهذه المفاصل الزمنية وهذه المحاور الموضوعية سعت أ.د.نادية مصطفى للإجابة عن سؤال رئيس متشعب: هل هناك علم أسلمة المعرفة أو فقه أسلمة المعرفة المحدد المنهاجية؟ وهل نحن أمام حركة أم مدرسة تموج بعدة تيارات اختلفت في المنهاجية لاختلاف أمور عدة (مثل التخصص، عدم الاتفاق على تعريف المفاهيم). ومن ثم هل تحقق إنجاز على صعيد الإطار العام مقابل إنجاز مناظر على مستوى التخصصات؟

وتحت عنوان "المنهجية الإسلامية في مشروع إسلامية المعرفة في ربع قرن" يأتي المحور الثالث؛ حيث يتناول أ.د. السيد عمر في بحث مستفيض رؤية كتابات إسلامية المعرفة لعلة أزمة المنهاجية المعرفية الإسلامية الراهنة، وبمسيرة تطورها، ومراحل التعامل المعرفي بين عالمي المسلمين والغرب وما صاحب ذلك من تطور الحالة المعرفية الخاصة بالعالم الإسلامي كما يراها منظرو إسلامية المعرفة ومدى التنوع في هذه الرؤى، وما يتعلق بها من رؤى للفضاء المعرفي المتعلق بمفهوم "المنهاجية" نفسة ونظائره وأشباهه، والمفاهيم الفرعية المتراصة في شبكيته... متتبعًا ومتحققًا من مدى النجاح في رسم معالم الطريق لفض الاشتباك بين المنهاجية الإسلامية والمنهجيات الدخيلة ومعالم الوصل الرشيد

بين هذه وتلك من ناحية أخرى، في سبيل استعادة وحدة المعرفة وتراحمها، ضمن الإطار المرجعي للمنهجية الإسلامية بخصائصها الإنسانية والعالمية والوسطية... مستخلصًا لمجموعة من العبر المعرفية المهمة.

لقد اتفقت أبحاث هذه الدراسة في أكثر ما تم طرحه، ولكنها من جانب آخر قدمت نموذجًا في الوحدة عبر التنوع؛ إذ اختلفت في بعض الرؤى والمفاهيم على نحو ما أشرنا، لكن في النهاية فقد خلصت الدراسة إلى ثلاثة أمور مهمة:

(1) إسلامية المعرفة ضرورة وقت، وواجب أمة في اللحظة التاريخية الراهنة بامتداداتها القريبة والمتوسطة، بل هي عملية ممتدة غير منقطعة.

(2) اجتهاد المعهد العالمي للفكر الإسلامي في هذا الصدد كان ضروريًّا وإنجازًا عالي الأهمية، مقارنة بالمشروعات الفكرية عبر القرنين الماضيين، وبالنظر لما أحدثه من حالة معرفية وعلمية أثمرت –ولا تزال تثمر – الكثير في الخروج من أزمة العقل المسلم المعاصر.

(3) لم تنتهِ المهمة بعد، ولا يزال أمام المعهد، وكافة المهتمين بالأمة ومعرفتها الكثير لكي تشعر الأمة بانبلاج صبح نهضتها وتحددها الحضاري على كافة المستويات، وبالأخص مستوى فكرها ووعيها وثقافتها.

وفي النهاية تأتي الخاتمة المشتملة على خلاصات ونتائج الدراسة. ولا يسعنا في نهاية هذه المقدمة سوى أن نشكر كل من ساهم في إخراج هذا العمل المهم، سواء في جمع المادة العلمية وتصنيفها وتبويبها، وفي جلسات المناقشة والعصف الذهني مع أساتذة ورموز المعهد العالمي للفكر الإسلامي. وأيضًا نشكر كل من شارك في تحرير ومراجعة أبحاث ودراسات هذا العمل.

خبرة مشروع تقويم "إسلامية المعرفة"

أ. مدحت ماهر

مقدمة:

شهدت الأمة الإسلامية عبر قرنها المنقضي العديد من مشروعات البعث الحضاري التي حظيت بالاهتمام ومحاولات الاستفادة. ورغم أن ثمة محاولات للمراجعة ورؤى تقويمية مختلفة قد جرت لبعض هذه المشروعات والمدارس الفكرية المهمة، غير أنه لم يتسنَّ -رغم ذلك - استخلاص منهجية واضحة لهذه العملية المهمة: "عملية المراجعة والتقويم"، ولم تتبدَّ بوضوح الخبرة الفعلية التي تمر بها بحوثها ودراساتها، وما يستفاد منها من منهجية تمكن من المراكمة وتلافي الأخطاء.

هذا النقص الواضح في التوثيق لمشروعات المراجعة وعمليات التقويم هو من أهم ما دفع إلى إخراج هذه الورقة الرصدية، والتي تهدف إلى تسجيل خبرة بحثية جماعية نهض على التخطيط والإعداد لها وتنفيذها مركز الحضارة للدراسات السياسية بالقاهرة (بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز الدراسات المعرفية)، وانصبت هذه التجربة على مراجعة (وتقويم) مشروع فكري كبير برزت إرهاصاته منذ بدايات النصف الثاني من القرن العشرين، وتجسّد مؤسسيًّا عبر ربعه الأخير في صورة المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ألا وهو مشروع "إسلامية المعرفة / أسلمة المعرفة".

انطلق هذا المشروع من التركيز على محورية "الأزمة الفكرية في العالم الإسلامي"، وتجليها بالأخص في حالة العلوم الاجتماعية والإنسانية بصورتها الحديثة (المترددة بين واقع الاستيراد ودعوات التأصيل)، باحثًا عن مخرج من

الأزمة وحلول للمشكلة. ولقد قام المعهد العالمي للفكر الإسلامي بتبني الفكرة وتوفير منبر وساحة للتنادي من أجلها والإسهام في التأسيس لها، والتطبيق فيها، فحُسبت له – أو عليه – هو بالأخص، على الرغم من الاعتراف بأن أصول فكرة الأسلمة للمعرفة والعلوم سابقة على نشأة المعهد وسارية في الكثير من دعوات التجديد والإصلاح عبر القرن العشرين وربما قبله.

ومن ثم، لا تهتم هذه الورقة بمضمون الدراسة التقويمية التالية نفسها، بل تُعنى باستعراض مسيرة العملية البحثية التي استغرقت ما يناهز السنوات الخمس، بما مرت به من مراحل وأطوار، وما اتبعته من خطوات منهجية وعمليات تنفيذية، وما تخللها من فجوات ووقفات، وما عَلَقَ بها من إشكالات عملية، وما كشفت عنه خبرتها –في النهاية – من دروس مهمة نتصور أنها جديرة بالتسجيل والتنبيه عليها والاستفادة منها.

وبعدُ، نرصد هذه الخبرة البحثية الجماعية عبر مرحلتيْن أساسيتيْن:

أولًا: مرحلة التخطيط والإعداد.

ثانيًا: مرحلة متابعة التنفيذ وإشكالاته.

وتلي ذلك خاتمة نحاول أن نلخص فيها الدروس المستفادة من الخبرة التقويمية.

أولا: مرحلة التخطيط والإعداد (يناير2002 - يناير2003):

وهي المرحلة الأولى لأية عملية بحثية، في المراجعة والتقويم أو غيرهما، وتسبقها عادة بداية تمهيدية أساسية نسميها "مثار الفكرة".

أثيرت فكرة مراجعة نتاج مدرسة إسلامية المعرفة (مع العلم بوجود اختلاف على إطلاق صفة "المدرسة" عليها) من واقع مرور نحو ربع قرن على تأسيس المعهد وإطلاق الفكرة في كنفه، ومن واقع مظاهر لشعور عام – لدى المهتمين بهذه القضية – بوجود إشكالات أو مساحات تحتاج إلى الدراسة في مسار مشروع

الأسلمة، ومن واقع دعواتٍ تصاعدت عن المآلات بعد ربع قرن وعما يتجه إليه المسار بعد ذلك. ومع بداية إثارة فكرة المراجعة انطرح الهدف الأوليّ الذي عبّر عن رغبة عامة (بين المعنيين بالفكرة والخبرة) في القيام بمراجعتهما وتقويمهما.

وهكذا، بزغت فكرة هذا المشروع التقويمي (ضمن مخططات التعاون بين مركز الحضارة والمعهد) تحت عنوان: "مشروع مراجعة وتقييم[1] محاولات بناء منظور إسلامي في العلوم الاجتماعية: خبرة ربع قرن"؛ بحيثِ تقوم المراجعة على أساس أن فكرة إسلامية (أو أسلمة) المعرفة أُريد لها أن تكون بمثابة الأرضية الواسعة لاستنبات "منظور" عامّ General Paradigm وإطار معرفي Epistemogical Frame-work مغذٍّ لمجموعة "العلوم" التي تدرس في الأكاديميات المعاصرة باسم "العلوم الاجتماعية والإنسانية"؛ أي إن النموذج "المعرفي" الإسلامي الذي تعبر عنه إسلامية المعرفة كان يُفترض أن يُترجم عمليًا -عبر مسيرة ربع القرن- إلى "منظور علمي عام" لهذه الطائفة من العلوم، فضلًا عن أن يتولد عن هذا "المنظور العام" منظورات حقلية وفرعية لكل مستوى ومجال.. فهل تحقق هذا؟ وإلى أي مدى؟ وما الأسباب في حال النجاح أو عدمه أو تحول المسار؟

ونظرًا لاتساع هذا الهدف الأوليّ، فقد طُرِح - ضمن "مثار الفكرة" أيضًا - أن يتم العمل على مراحل تركز أولاها على جهود المعهد العالمي للفكر الإسلامي في هذا المجال (وإن كان ذلك استمر باعتباره محلًّا لجدال ونقاش في مرحلة التخطيط والإعداد كما سيرد)، وذلك بإعداد دراسة تحليلية تقويمية لأعمال المعهد في مجال "المنظور الإسلامي والمنهاجية الإسلامية في ظل مشروع إسلامية المعرفة"، على أساس أن للمعهد فضل المبادرة بتأسيس هذه الجهود، وأنه أتاح ساحة متميزة لأعمالٍ

(1) تقييم، مصدر مستعمل على غير القياس الصحيح، والأصح "تقويم" كما هو في سائر الورقة. وقد جرت العادة الاستعمالية اليوم على تخصيص لفظة "تقييم" لمعنى التقدير وقياس القيمة، بينما تخصص لفظة التقويم لمعنى الإصلاح وتصحيح الاعوجاج.

بحثية وفكرية تتعلق بإسلامية المعرفة: دعوة، وتأصيلًا وتفعيلًا، وتطبيقًا في عدد من المجالات الاجتماعية والإنسانية، بالإضافة إلى استقطاب هذه الجهود لرؤى من خارجه بين: مؤيدة، وناقدة، ورافضة ناقضة، حتى لقد صارت عبارة "إسلامية المعرفة" كالعلامة المسجلة المميِّزة لفكر المعهد ونشاطه، وصار المعهد لازمةً دلاليةً لا تنفصل عن إدراك مفهوم "إسلامية المعرفة".

لقد كانت مرحلة التخطيط والإعداد لهذا العمل التقويمي من الأهمية بمكان، ومثلت خبرة كاشفة عما يعتور أعمالنا البحثية الجماعية من إشكالات تتعلق بتحديد الأهداف، وإمكانات الأداء والإنجاز، ومتطلبات العمل الجماعي غير اليسيرة من قبيل الاتفاق -أو على الأقل التفاهم - المفاهيمي، والتوافق المنهاجي العام، بالإضافة إلى ميزانيات الوقت والجهد وما يستلزمه مثل هذا المشروع من القيام بتحضير جيد ولقاءات عديدة بين القائمين عليه، وسوف نتعرض لأطراف من هذه المسائل ضمن هذه الورقة.

وإذا كانت عملية "التخطيط" تشتمل على خطوات بناء "الخطة"، فإن "الإعداد" يتألف من أعمال تسيير العمليات المنهجية الأساسية (القراءة، والتحليل، والتفسير، والتقويم) وتيسيرها. ومن ثم فقد تكونت مرحلة الإعداد والتخطيط من الخطوات التالية:

1 - إعداد خطة العمل الأولية.

2 - تكوين الجهاز التنفيذي (البحثي).

3 - تشكيل جهاز استشاري من الخبراء.

4 - عقد الاجتماعات التمهيدية.

5 - إعداد الخطة البحثية والاتفاق عليها. (وهي غير خطة العمل).

· ثم كانت خطوة وسيطة بين هذه المرحلة والتي بعدها؛ وهي توثيق المادة الأساسية محل البحث. فقد اشتملت على إرهاصات للقراءة ومقدمات للتقويم.

وفيما يلي بيان ما تم في هذه الخطوات الخمس:

1 - إعداد خطة العمل الأولية:

تمثلت الخطوة التخطيطية الأولى في إعداد مقترح خطة العمل الأولية للدراسة، وقام بإعداد مقترحها كل من أ.د.نادية مصطفى وأ.د.سيف الدين عبد الفتاح باسم مركز الحضارة للدراسات السياسية، ثم تم اعتمادها من المعهد العالمي للفكر الإسلامي. وقد اشتملت على عنصرين أساسيين: تحديد الأهداف الإجرائية المنشودة من المشروع، وتحديد مجموعة خطوات إجرائية أساسية لتنفيذ الدراسة.

أما الأهداف الإجرائية فقد جاءت بعد تسجيل الهدف العام من المشروع والمشار إليه أعلاه، وتمثلت هذه الأهداف الإجرائية في السعي للإجابة عن حزمة من الأسئلة، وهي:

1) إلى أي مدى نجح الطرح في الانتقال بإسلامية المعرفة من حالة الفكر السائبة إلى قالب العلم وطابعه المنهجي المنضبط؟ (وسوف تعد محاولة الإجابة عن هذا السؤال بمثابة الهدف الرئيس من العملية التقويمية كما سيتبين).

2) ما التطور الذي طرأ على طرح "إسلامية المعرفة" بعد ربع قرن؟

3) ما مدى الاتفاق (أو الاختلاف) داخل هذا الطرح ونظائره خاصة لدى روَّاد المعهد وكوادره الرئيسيين؟

4) كيف نميِّز بين طرح إسلامية المعرفة، وعدد من القضايا المناظرة والمشاكِلة له (من قبيل العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية، وقضية المنهاجية الإسلامية، وعمليات نقد المنهج الغربي، ومحاولات بناء المنظور الإسلامي المقارن مع الغربي. وهي ما سوف نسميها بالقضايا الكبرى ذات الاتصال بقضية إسلامية المعرفة).

5) ما أهم مجالات النقد، والردود على النقد، الموجَّهة إلى هذا الطرح؟

هذا، وقد طمح هذا التصور الأوليّ إلى القيام بأعمالٍ أخرى تدريبية وتعليمية

توجّه إلى الباحثين المساعدين المشاركين، وذلك بعقد لقاءات شهرية أو دورية تناقش فيها الإنجازات والصعوبات. كما طمح إلى الاستفادة بخبرات عدد من الأساتيذ المعنيّين على سبيل الاستنارة والاستشارة (من أمثال د. علي جمعة، د. جمال الدين عطية، د.عبد الرحمن النقيب، د.محمد عمارة، المستشار طارق البشري، د.عبد الوهاب المسيري). كذلك اشتمل هذا التصور على الرغبة في تنظيم ندوة محلية (بالقاهرة) يشارك فيها عدد من المهتمين بالفكرة (مؤيدين ومعارضين) لتحكيم العمل بعد الانتهاء منه.

العنصر الثاني الذي اشتملت عليه خطة العمل الأولية هو تحديد عدد من الخطوات الإجرائية والعمليات اللازمة لتنفيذ الدراسة، وهذه العمليات هي:

1) عملية التوثيق: برصد (وتسجيل) عناوين و(مادة) إسلامية المعرفة سواء كانت من إنتاج المعهد أو من منشوراته، أو العناوين والمادة الناقدة لها، وسواء في القاهرة أو في سائر مكاتب المعهد وفي مقره الرئيس بالولايات المتحدة.
2) تحديد الأسئلة البحثية: التي ستتم على ضوئها العمليات المنهجية من: القراءة والتصنيف والتحليل والمقارنة والتقويم.
3) تكوين الفرق البحثية الفرعية من الباحثين والباحثين المساعدين.
4) وضع "جدول زمني" لإجراء العمليات المنهجية (القراءة والتقويم) على المادة العلمية بعد توفيرها إلى أن تسلَّم البحوث.
5) إجراء عملية "التحرير" في دراسة واحدة بواسطة المشرف العام على المشروع، لتخرج دراسة نهائية بالإضافة إلى الملاحق.

كانت هذه هي صورة "الخطة الأولية" التي انطلق منها المشروع التقويمي، وتم تطويرها تباعًا -كما سيتبين - لكي تتواءم مع ما التقاه الفريق البحثي ومجموعاته من حقائق واقعية. وعلى الرغم مما بدا في هذه الخطة من سعة وإجمال في

المفاهيم والأهداف والإجراءات، إلا أن المسيرة الواقعية قد أثبتت مدى أهمية أمرين: وجود الخطة نفسها، ومرونة الخطة، فقد أضافت المسيرة إلى تفاصيلها الكثير من التجديد والتغيير.

2 - تكوين الجهاز التنفيذي (البحثي):

في البداية تم الاتفاق على تكوين الفريق العام من الباحثين على مرحلتين: مرحلة تمهيدية قصيرة شارك فيها عدد محدود من الباحثين الأساسيين لم يلبث أن اكتمل (وكان المشرف هو العنصر الأساس في ذلك)، وعدد من الباحثين المساعدين تفاوتت أعدادهم مع تطور متطلبات العملية التنفيذية الأولى (عملية التوثيق للمصادر والعناوين وتوفير مادة الدراسة). ثم كانت المرحلة الأساسية الممتدة الي تم فيها تحديد نهائي للباحثين الذين سيضطلعون بالعملية البحثية الرئيسة (القراءة التقويمية)، وقد تم الحسم في هذه المرحلة بعد أن تبدَّى البديل (السيناريو) التنفيذي الأمثل، وما يتطلبه من تقسيم لمجموعات بحثية ومن باحثين أساسيين ومساعدين في كل مجموعة.

إذًا فقد مرَّ العمل –من حيث تكوين الفريق البحثي – بمرحلتين: تمهيدية، وأساسية، وكان لكل منهما مقتضياتها المختلفة.

وبالنسبة للباحثين الأساسيين فقد استقر الأمر على تكوين الفريق البحثي من أربعة أساتذة هم: أ.د.نادية مصطفى (باحثًا ومديرًا ومشرفًا) وأ.د. مصطفى منجود ود. السيد عمر ود.أماني صالح، وعمل معهم في البداية خمسة من الباحثين المساعدين الذين اضطلعوا بعملية التوثيق الأولية؛ وهم: (آمال الشيمي، وسامر رشواني، وشريف عبد الرحمن، وهند مصطفى، ومدحت ماهر)، ثم انضم إليهم عدد آخر عندما اتسع وتعمق نطاق التوثيق (أسامة مجاهد، ياسمين زين العابدين، مروة عيسى، آمال عثمان). وقد انضم خمسة من مجموع الباحثين المساعدين إلى فريقي العمل اللذين قاما بالقراءة فيما بعد. هذا، وسوف يرد بيان كيفية تشكيل جهاز الباحثين النهائي بناء على البديل التنفيذي الذي تم اختياره.

3 - تشكيل جهاز استشاري للتخطيط:

وتكوَّن بالأساس من (أ.د. جمال الدين عطية، أ.د. علي جمعة، أ.د. عبد الرحمن النقيب). وقد تم عقد اجتماعين أساسيين للمستشارين (ولقاءات أخرى غير جامعة) في طور الإعداد وضبط التخطيط سترد نتائج ذلك. هذا بالإضافة إلى عدد من اللقاءات الاستنارية التي كانت بمثابة شهادات من عدد من رواد المعهد وكوادره (أ.د.طه العلواني، أ.د.عبد الحميد أبو سليمان، أ.د. منى أبو الفضل) وشهادة أو رؤية قدمها أ.د. إبراهيم عبد الرحمن رجب، وآراء أدلى بها في عدد من الاجتماعات أساتذة معنيون من أمثال أ.د. عبد الخبير عطا، وأ.د.فتحي الملكاوي، وأ.د.حامد عبد الماجد، وأ.د. رفعت العوضي. وكانت ثمة إرشادات مهمة يقدمها باستمرار أ.د. سيف الدين عبد الفتاح أثناء سفره إلى أن عاد وشارك في إدارة مسار المشروع.

4 - عقد اجتماعات تمهيدية للباحثين:

بدأت عمليات الإعداد بعقد عدد من اللقاءات مع الباحثين والباحثين المساعدين لتوضيح فكرة المشروع البحثي، وأهدافه، والمخطط التنفيذي العام، والأدوار المطلوبة من كلٍّ، ثم اشترك المجموع أو أغلبه في اجتماعات مع المستشارين لتعميق الرؤية للأهداف والأدوار وخصائص الموضوع محل الدراسة وإمكانات الاستفادة من الخبرات.

فبعد الاتفاق الأوليّ على الفريق البحثي والجهاز الاستشاري، عُقدت ثلاثة لقاءات مع الجهاز الاستشاري المذكور اقتصر واحد منها، وهو الأول: 3 أكتوبر 2001 - على أ.د.جمال الدين عطية والمشرف على المشروع وباحثين مساعدين، بينما حضر الجهاز بأكمله اللقاء الثاني (16 يناير 2002) وهو اللقاء الاستشاري الرئيس، والثالث (15 مايو 2002). كما عُقدت نحو ستة لقاءات فيما بين الباحثين خلال هذه المرحلة التمهيدية.

وفيما كان الاجتماع الأول مع الدكتور جمال عطية أقرب إلى المباركة والتصديق على فكرة المراجعة، فإن الاجتماع الثاني كان ثريًا بحق؛ حيث قدمت أ.د. نادية مصطفى باسم مركز الحضارة "ورقة إجرائية" حول الخطوة الأولى في مشروع التقويم: وهي "خطوة التوثيق" قبيل الشروع فيها، واشتملت الورقة على رؤية أولية للأسئلة البحثية الأساسية التي رأت إدارة المشروع إمكان أن تُبنى عليها القراءة النقدية المقارنة (وسيأتي تفصيلها).

وعبر هذه الاجتماعات جرى تدوير الأفكار ومناقشة كيفية إجراء عملية التوثيق، ومعايير التنفيذ والمراجعة، وتقديم تصورات عدة لتقسيم المهمة البحثية على ضوء غاية المشروع البحثي وأهدافه الفرعية السابق تحديدها في "الخطة الأولية".

هذا وقد أثارت عملية التوثيق الاستكشافية التي ستلي الإشارة إليها عددًا من الأسئلة والإشكاليات التي زادت من أهمية مستوى "الخبرات العملية" لرواد الفكرة وكوادر المعهد والتي سنسميها "الشهادات"، وأهمية "الخطوة الاستشارية" والاستنارية التي أفادت في الآتي:

* تحديد البحث في المظانّ المكانية (مكتبات ودوريات معينة)، والمظانّ اللفظية تحت عناوين وكلمات مفتاحية (إسلامية المعرفة ونظائرها والموضوعات ذات الاتصال المشار إليها).
* الانتباه إلى تعدد الأسماء المناظرة لفكرة (إسلامية المعرفة) بتعدد الجهات التي قامت على تبنيها والتأصيل لها أو انتقاد طرح المعهد فيها.
* الإشارة إلى ضرورة طلب "ثبت" من المعهد بالمواد غير المنشورة والمتصلة بالمشروع.
* العناية الخاصة بكتابات الرموز المؤسسين للمعهد والفكرة (الفاروقي، العلواني، أبو سليمان)، ثم خبرات الكوادر عبر الندوات والمؤتمرات

ومشروعات العمل؛ باعتبارها الأكثر تركيزًا على قضية إسلامية المعرفة، وضرورة متابعة الفكرة في تطور تجلياتها ضمن إصدارات المعهد و"المحاور الخمسة" التي تبناها المعهد فيما بعد.

* كذلك جرى في لقاءات المستشارين خلاف حول عدد من النقاط، وتم البتّ في عدد منها عبر هذه اللقاءات وفيما بعدها، وهي:

– تراث "إسلامية المعرفة" وما سبق التأسيسَ من جهود المعهد ومدى أهميته للدراسة؟

– البُعد المنهاجي في الدراسات التطبيقية ضمن حقول معرفية محددة، ومدى دخول هذا البُعد في اهتمامات هذه الدراسة أم أنها تقتصر على "التأصيل العام"؟!

– الحاجة إلى التخصصات المتعددة بناء على النقطة السابقة أم لا؟

– المحاولات الأولى وموقعها باعتبارها محاولات "لإطلاق الفكرة" وإنتاج خطابٍ حولها، ولكنها بالطبع كانت تتسم بعدم الانضباط، الأمر الذي أثار ثائرات وشكوكًا وشكاوى.

– أثر تسابق وتداخل محاولات وجهود التنظير مع التطبيق، فأحيانًا يسبق التطبيق التنظير ويتضمّنه.

– تردد صفة إسلامية المعرفة بين كونها فكرًا ذا سيولة وبين كونها علمًا ذا قوالب، وما ينبغي أن تكون عليه: "هل تكون علمًا ينتج باحثين أم فكرًا ينتج مبدعين؟ أو هل تكون علمًا منضبطًا يحدث تراكمًا معرفيًا ومن ثم نهوضًا حضاريًا أم فكرًا هائمًا مهوِّمًا...؟".

– كيف تم الجمع في إسلامية المعرفة بين طابعها الفكري ونزوعها إلى العلمية (إذا صح التعبير)؟

– هل يقتصر الاهتمام على المكتوب فقط أم نهتم أيضًا بالباحث والأشخاص

وخلفياتهم وأيديولوجياتهم؟

- خطاب "إسلامية المعرفة": هل هو موجّه للمسلمين أم للعالمين؟

- علاقة إسلامية المعرفة بالواقع المعيش والمشهود: هل لها علاقة أم لا؟

- هل هي مشروع تثقيف عام أم مشروع تعليم خاص، في مواجهة حملات التشهير والتبشير الخاصة والعامة التي تعرضت لها الأمة ولا تزال؟

- هل إسلامية المعرفة مطلوبة لذاتها، أم هي أداة لمواجهة العصر ومعايشته؟

5 - إعداد خطة البحث: الأسئلة البحثية

بالتوازي مع الاجتماعات التمهيدية وتحريك عجلة عملية التوثيق، أعد مركز الحضارة -مستفيدًا من هذه اللقاءات ومن خطة العمل الأولية - الورقة الإجرائية المشار إليها، والتي تضمنت بعض إشكالات عملية التوثيق التي كانت تتراءى تباعًا، كما تضمنت مقترح الأسئلة البحثية الأساسية لتجري على أساس منها عمليتا القراءة والتقويم للأدبيات. وقد كانت هذه الورقة خلاصة لثلاث ورقات سابقة عليها قدمتها كل من أ.د.نادية مصطفى ود.أماني صالح. وقد اشتملت هذه الأسئلة على مجموعتين: الأولى: عبارة عن أسئلة مرماها تشخيص عناصر إسلامية المعرفة وتطوراتها، والثانية: أسئلة مرماها التقويم.

فأما أسئلة التشخيص فتساءلت عن طبيعة طرح إسلامية المعرفة كما قدمه الرواد والكوادر في المعهد (وكذلك الناقدون له)، وعن غايات الطرح ووظيفتيه الحضاريتين: العلمية والعملية، ومستوياته، ومجالاته، وآليات تحقيقه، وكيف تمت صياغة النموذج المعرفي الإسلامي قبالة الغربي ضمن الطرح؟ وكيف تم حل إشكالية التراث - المعاصرة، وتجسير الفجوة بين فئتي العلوم الشرعية والتراثية من جهة والعلوم الاجتماعية والإنسانية من جهة أخرى؟

وأما أسئلة التقويم فقد دارت حول النظر في التطورات التي لحقت الطرح، والاتجاهات الكبرى التي انقسم إليها وأسس الانقسام، ونوعية العلاقة بين طرح

المعهد والطروحات المناظرة التي أخذت عناوين مشاكِلة، والنظر في نقاط الاكتمال (بمعنى مدى اقتراب المشروع من غاياته التي حددها رواده أنفسهم) ونقاط الانقطاع أو التوقف ومحاولة تفسيرها من وجهات نظر المؤيدين والمعارضين، ومدى توفر قنوات التفعيل والتشغيل والتجريب والاختبار للفرضيات التي ينتجها المشروع، ومدى استقطابه لجدالات من فئات مختلفة من المجتمع العلمي؟

ومن خلال هذه الأسئلة وما اكتنفها من نقاش، تحددت الغايةُ الأساسية للعملية التقويمية كما صاغتها أ. د. نادية مصطفى في السؤال عن:

ما مدى تبلور "إسلامية المعرفة" باعتبارها تقليدًا أو تيارًا يوفر الأسس المعرفية والمنهاجية اللازمة للتطبيق في المجالات المختلفة، وعلى النحو الذي يسمح بالحوار العلمي بين "المنظورات" أو "الرؤى" التي تنبثق عنه وبين نظائرها الغربية.

فهل أدت مسيرة خمسة وعشرين عامًا إلى تحول "المشروع من حركة فكرية تقدم استجابة فكرية للتحديات المعاصرة للمسلمين إلى تقاليد واضحة الدلالة العلمية؟ وما المطلوب في هذا الصدد؟

الخطوة البينية الممتدة: رصد المادة محل البحث وتوثيقها

كانت هذه هي الخطوة العملية البينية التي تقع بين الإعداد وبين التنفيذ؛ هي خطوة "التوثيق"، وهي إلى التنفيذ أقرب إلا أن الشروع فيها مبكّرًا جعلها تتداخل زمنيًّا ويتم الجزء الأكبر منها ضمن مرحلة الإعداد.

هذا، وقد طُرح في البداية (ضمن اجتماعات المستشارين) أن يتم التمييز بين ثلاث عمليات في هذا الصدد: الرصد، والتوثيق، وجمع المادة؛ باعتبار الرصد هو مجرد استخراج العناوين وأسماء المؤلفين ودار النشر وسنته والموقع الذي يوجد به المصدر المرصود، أما التوثيق فيزيد على ذلك بتوفير المصدر كاملًا بين يدي الباحثين، ثم تكون عملية جمع المادة هي تفريغ المصدر أو ما يتصل منه بالدراسة حسب الأسئلة البحثية في كروت أو بطاقات.

لكن جرى استعمال الفريق البحثي للفظتي الرصد والتوثيق بمعنى واحد هو معنى الرصد والتسجيل للعناوين وعمل الببلوجرافيا، واستعمل تعبير توفير المادة - بدلًا من لفظ التوثيق - لمعنى تصوير المصادر أو شرائها أو استعارتها وتوصيلها للباحثين الأساسيين (على أن يقوم الباحثون المساعدون أساسًا بهاتين العمليتين تحت إشراف الباحثين الأساسيين)، بينما اتُّفق على أن تُدغم عملية جمع المادة (بمعنى تفريغ المصدر) ضمن عملية "القراءة" النهائية التي تقوم بها كل مجموعة بحثية بما فيها من باحثين أساسيين ومساعدين.

هذا، وقد غلب على هذه الخطوة مهمة الاستكشاف التي جرت في عمليتن: رصد استكشافي، وقراءات استكشافية. نجملها على النحو التالي:

(أ) عملية رصد استكشافية

بدأت مرحلة الرصد والتوثيق بعملية رصد استكشافية اشتملت على "رصد علمي" للعناوين والأدبيات محل الاهتمام في مكتبة المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالقاهرة. ثم جرت نقاشات بين الفريق حول نتائج العملية الاستكشافية الأولى، أبانت عن عدد من الإشكالات، أهمها:

- الإشكالات المتعلقة بالمفاهيم الرئيسة في الدراسة (ما هي وكيف يتم تمييزها؟)، خاصة أن مفهوم إسلامية المعرفة تتداخل معه مجموعة مفاهيم أشباه أو نظائر له، أهمها: أسلمة المعرفة، وإسلامية (أسلمة) العلوم، التأصيل الإسلامي للمعرفة أو العلوم، التوجيه الإسلامي للعلوم، إعادة بناء أو إعادة صياغة العلوم من رؤية أو وجهة إسلامية، إسلام المعرفة، التصور الإسلامي، المنهجية العلمية الإسلامية، وغير ذلك.

- والإشكالات المتعلقة بالأهداف التفصيلية للعملية التقويمية والتي تؤثر في اختيار القراءات من بين خيارات لقراءات استكشافية.

- والإشكالات المتعلقة بحدود المادة (الدنيا والقصوى) وما يدخل تحت إسلامية المعرفة وما لا يدخل، وما يتصل بها وما لا يتصل، خاصة في إنتاج المعهد أو إصداراته أو ما ينسب إليه من أنشطة.

وكانت نتائج عملية الرصد الأولية هذه على النحو التالي:

- مفاتيح البحث والاختيار (العناوين والموضوعات):

وقد اشتملت على ثلاثة أصناف أو مجموعات، هي:

(1) إسلامية المعرفة ونظائرها: والنظائر هي أسلمة المعرفة، وإسلامية (أسلمة) العلوم، والتأصيل الإسلامي، والرؤية الإسلامية، والمنظور الإسلامي، والتوجيه الإسلامي، وإعادة بناء العلوم...

(2) مجموعة ما أسماه الفريق بـ"الموضوعات الكبرى المتصلة بإسلامية المعرفة"، وهي أربعة موضوعات أساسية:

- أزمة العقل المسلم أو الأزمة الفكرية.
- والنظام المعرفي الإسلامي (باعتباره الأساس والمنطلق للفكرة).
- والمنهاجية الإسلامية (والتي تتضمن آليات الأسلمة).
- وأخيرًا العلاقة بين العلوم الشرعية الإسلامية والعلوم الاجتماعية والإنسانية (وما بين الفئتين من تفاعلات).

(3) المجموعة الثالثة من مفاتيح البحث والاختيار كانت مفتوحة الأفق إلى حدٍّ ما، وتشتمل على كلمات وعناوين من مثل: التراث، والاجتهاد، ومصادر التنظير الإسلامية، ومناهج التعامل مع القرآن والسنة، والعلاقة بين العقل والوحي...

ولقد تم تحديد هذه العناوين من واقع عملية "قراءة استكشافية" في أدبيات رموز مشروع إسلامية المعرفة قام بها الباحثون المساعدون بإشراف الباحثين

الأساسيين، وقد كان لها تأثير -كما سيرد - في بناء معايير توزيع المهام البحثية وشكل الدراسة النهائية.

مصادر التوثيق (إشكال التحديد والمحدودية):

رغم تركيز الدراسة على جهود المعهد، إلا أن نتائج عملية الرصد والتوثيق الأولية كشفت عن ضرورة عدم الاقتصار على إصداراته من كتب ودوريات، وأهمية أن يمتد العمل إلى البحوث المعقودة في الموضوع وعنه، والصادرة من قِبل جهات واتجاهات فكرية وبحثية مختلفة بما يكشف عن حجم التفاعل بين طرح المعهد وغيره، على أن يبقى طرح المعهد هو بؤرة الاهتمام والهدف الأساسي من الدراسة ومن الرصد والتوثيق.

ومن ثم غطت عملية الرصد والتوثيق مكتب المعهد ومكتبته بالقاهرة؛ بما يحتويه من إصدارات ومحاضرات وملفات غير منشورة (ذات نسبة للمعهد)، ومرصدٍ صحفي مهم، وكتبٍ بالمكتبة ودوريات ونشرات عربية وأجنبية، كما امتدت إلى مواقع ذات اتصال على شبكة المعلومات، وبالأخص موقع المعهد، ومواقع عدة تم البحث عنها وفيها بناء على كلمة مفتاحية هي: "Islamization"، بالإضافة إلى مكتبات جامعة القاهرة، وجامعة الأزهر، والجامعة الأمريكية، ومكتبتين للدكتور علي جمعة.

هذا، وقد برزت أهمية أنشطة المعهد غير المنشورة (من ندوات ومؤتمرات ومحاضرات وترجمات) فتم رصدها في مكتب المعهد بالقاهرة، ولا يمكن القول بأنه قد تم حصرها لعدم وجود فهارس جامعة. زد على ذلك ما يقابله من أنشطة سائر مكاتب المعهد (غير المنشورة) والتي أرسل الفريق في طلبها من عدد من المكاتب ومن المقر الرئيسي في واشنطن، فلم يُستجب إلا بالكاد (كانت الاستجابة الجادة والعاجلة من طرف البروفيسير محمد حسن بريمة بمعهد إسلام المعرفة - إمام بالخرطوم فقدّم الفريق شكرًا خاصًا له، كما أفاد الدكتور أحمد

الريسوني بأنه لايوجد في مكتب الرباط ما يمكن أن يضيف جديدًا على ما هو موجود بمكتب القاهرة)، ذلك حتى طُرح السؤال واضحًا موجَّهًا إلى المعهد: ماذا عن أنشطة مقر المعهد في واشنطن والتي لم تُنشر؟ أليس من الضروري تغطيتها أيضًا في دراسة (مثل تقارير التقويم التي ناقشها اجتماع الخبراء في فيرجينيا في أغسطس 2000 والتي أشارت أ.د. نادية مصطفى إلى أهميتها الكبيرة لما تمثله من جهد مسبق ممهِّد لما حاول هذا المشروع القيام به)؟

وفي هذا، انتهى الفريق إلى أنه لا يرصد ولا يوثّق إلا ما يتصل منها بمشروع المعهد للأسلمة والإصدارات المكافئة ضمن قضية إسلامية المعرفة، ومن هنا كان التوقف عند سؤال: أيهما أليَق: أن يتم الاقتصار على أدبيات المجموعة الأولى المذكورة أعلاه (إسلامية المعرفة ونظائرها) أم نضم إليها أدبيات المجموعة الثانية (الموضوعات الكبرى المتصلة)؟ وقد وقع الاختيار على الجمع بين المجموعتين لكن ضمن دائرة المعهد ومجالها القريب دون إغراق في تفاصيل "القضايا الأربع ذات الاتصال" هذه.

(ب) القراءة الاستكشافية والتصنيف:

تزامنت مع استمرار عملية الرصد والتوثيق الأساسية، عملية "القراءة الاستكشافية" التي ساهمت في تعميق الرصد وتدقيقه، وتقدمت بين يديها عملية "تصنيف" افتُرض أنها ستساعد في تحديد مسار الدراسة، وتسهم في تقسيم المهمة البحثية بين مجموعات الفريق، ومن ثم تؤثر في صورة المخرج النهائي للدراسة.

وقد تم ضبط الرصد والتوثيق على تصنيفتين أساسيتين: تصنيفة أساسية وأخرى فرعية. فأما التصنيفة الأساسية فقد اشتملت على قسمين: أدبيات تحت عنوان إسلامية المعرفة والعناوين المناظرة، وأدبيات تحت عناوين الموضوعات المتصلة بإسلامية المعرفة (الأربع المذكورة). وأما التصنيفة الفرعية - والتي تداخلت مع الأولى في قائمة واحدة - فهي ما يتعلق بإصدارات المعهد من جهة،

وما أُنتج أو أُصدر خارجه من جهة أخرى لكنه واضح الصلة بالمشروع.

هذا، وقد عملت مجموعة الرصد والتوثيق من الباحثين المساعدين على استكمال التوثيق بعد انتهاء المرحلة التمهيدية، واستمر تأكيد الرصد والتوثيق أثناء المرحلة التنفيذية (مرحلة القراءة التقويمية). كما تم تسجيل كروت أو بطاقات الرصد إلكترونيًّا، فنتج عنها قائمة ببلوجرافية وثاثقية مهمة وفق التصنيفتين المذكورتين (تضاف إلى ملاحق الدراسة النهائية).

كان مقدَّرًا أن تكون الخطوة التالية في عمليات الإعداد (بعد الرصد والتوثيق)، هي خطوة "التوفير للمادة" بالتصوير أو بالشراء أو بالاستعارة... وقد تم إرجاء هذه الخطوة لحين تقسيم الفريق إلى مجموعاته، وتقسيم الدراسة والمهام البحثية، وتوزيع القائمة الموثقة على المجموعات، لكي تحدد كل مجموعة ما تحتاج إليه، وهو ما تم في مرحلة التنفيذ التالية.

خلاصة مرحلة الإعداد والتخطيط:

ومن ثم يمكن تلخيص أعمال مرحلة التخطيط والإعداد في نتائج كل من الاجتماعات مع مستشاري المشروع، واجتماعات الفريق البحثي الجماعي، ونتائج عملية الرصد والتوثيق الأولية، والتطورات التي طرأت على الخطة البحثية وعلى تقسيم الدراسة الذي انبنى عليه توزيع المهام وتقسيم الفريق الجماعي إلى مجموعتين أو فريقين بحثيين. فقد أسفرت هذه المرحلة عن النتائج التالية:

1) ضرورة اعتماد المرحلية في إنجاز مشروع تقويم إسلامية المعرفة؛ بحيث يمر بثلاث مراحل يجتاز المشروع الراهن مرحلتين منهما؛ الأولى - هي مرحلة الرصد والتوثيق والجمع للمادة، والثانية - هي مرحلة التقويم للمستوى العام من إسلامية المعرفة الذي يدور حول أعمال التأصيل للمنظور والنموذج المعرفي الإسلامي والمنهجية الإسلامية العامة في العلوم الاجتماعية والإنسانية، والمرحلة الثالثة تختص بمراجعة

الأطروحات التطبيقية في الحقول المعرفية المختلفة والتي قدمت تحت مظلة فكرة الأسلمة. وكما أشرنا فقد قام جدل حول مقدمات هذه التطبيقات والتي اشتملت على تنظير منهاجي ومدى دخولها في المرحلة الثانية، وانتهى الأمر بإرجائها للمرحلة الثالثة والنظر بالأساس -خلال العملية التقويمية الراهنة - في الأعمال التأصيلية الخالصة.

2) أشير إلى عدم بخس الجهود السابقة على تأسيس المعهد بنحو نصف قرن حقها وفضلها، والتي اتسمت بالفردية والتناثر؛ الأمر الذي يمثل أصالة وجذورًا لخط المعهد، ويبرز دوره في التحول بالفكرة إلى المؤسسية والجماعية والانتظام في سلك واضح.

ومن ثم، جرى التأكيد على حقيقة أن إسلامية المعرفة ليست حكرًا على المعهد ولا أن المعهد أنشأها من عدم، فثمة إسهامات خارج المعهد سابقة ومصاحبة له، متفقة معه في نواحٍ ومختلفة في نواحٍ أخرى، غير أن واقع الإمكانيات يقتضي البدء بالتركيز على خبرة المعهد العلمية والعملية، المنهجية والمضمونية، باعتباره صاحب تجربة مأسسة الفكرة وبناء دولاب عمل طرحها وتنظيم فعالياتها ونشر الكتابات فيها وعنها عبر ربع قرن، هذا مع الأخذ في الاعتبار أن ليس كل ما يصدر عن المعهد هو نابع من خطته الأساسية التي تراءت في تأسيسات الرواد الثلاثة (الفاروقي، أبو سليمان، العلواني)، كما أن ثمة حلقات أو دوائر أخرى تعتبر مكمِّلة لجهود المعهد عنيت بفكرة الأسلمة ولكن أخذت مسارًا تنظيميًّا إما متوافقًا مثل الجامعة الإسلامية في ماليزيا، أو مسارًا مختلفًا كالجامعة الإسلامية في باكستان وجامعة محمد بن سعود في السعودية وجامعة الأزهر على سبيل المثال.

3) ماهية إسلامية المعرفة بين الفكر والعلم؛ حيث أشير إلى غلبة الطبيعة الفكرية على إسلامية المعرفة دون السمة العلمية (التي تأخذ شكل المصطلحات المنضبطة والقواعد والقوالب شديدة التحديد)، والمشكل

الأساس أن التطبيق الذي اتخذ شكل العلم توازى مع التنظير الذي كان فكرًا خالصًا أحيانًا وتفلسفًا في أحيان أخرى، ضف إلى ذلك تعدد زوايا النظر إلى المشروع: منطلقاتٍ وغاياتٍ ووسائلَ وطرقَ عمل ومبادئَ وحدودًا، الأمر الذي يضفي على هدف العملية التقويمية نوعًا من المرونة والمواءمة اللازمتين بحيث لا يفرض التقويمُ "العلمي" بطبيعته هذه نفسه وخصائصه على المادة محل الدراسة ويصفها بعدم الانضباط والتحديد مصادرةً على طبيعتها الخاصة. كما أن الطبيعة الكفاحية لفكرة الأسلمة وكونها صناعة ثقيلة، وحركتها من المبادئ والمنطلقات العامة ذات السيولة الدلالية نحو اكتشاف أو بناء أدوات ثم مناهج علمية صلبة، هذه الطبيعة تفرض على التقويم أيضًا أن يتناسب معها بنظرة تطورية لائقة. فالمقصود هو الشهادة الموضوعية لا الحكم القضائي.

4) عدم توفر ثبت أو قائمة واضحة لدى المعهد عن الإصدارات التي تندرج تحت موضوع إسلامية المعرفة، الأمر الذي تبدى في أثناء عملية التوثيق خاصة مع عدم تجاوب أيٍّ من مكاتب المعهد التي راسلها مركز الحضارة بطلب ما لديها مما يتعلق بإسلامية المعرفة، خاصة أن ثمة مؤتمرات وندوات وأنشطة عديدة غير منشورة، اللهم إلا معهد إسلام المعرفة بالخرطوم الذي استجاب مبكرًا كما أشرنا، ومقر المعهد بواشنطن استجاب متأخرًا بعد لقاءات تمت في واشنطن بين المشرف (أ.د.نادية مصطفى) وقيادات المعهد وتأكيدها طلب المعاونة في توفير المادة توثيقًا وإيجادًا، وبعد لقاءات مع أ.د.عبد الحميد أبو سليمان والدكتور فتحي الملكاوي بالقاهرة. وفي النهاية كان مكتب القاهرة هو المصدر الأساسي للرصد والتوثيق بعد البحث الواسع في أماكن أخرى. ويشار هنا إلى أن قائمة مطبوعات المعهد -بعد مراجعتها- كانت غير دقيقة فيما تورده تحت عنوان إسلامية المعرفة. لكن

في النهاية تم جمع ببلوجرافيا كبيرة الحجم وتسجيلها إلكترونيًا فيما يُعتبر من أهم إنجازات مرحلة الإعداد هذه، وقد قسمت هذه الببلوجرافيا فيما بعد بين الفرق البحثية حسب ما يتعلق بكل منها.

هذا، وقد تعددت المداخل المتاحة والمقترحة للقراءة التقويمية، هل تكون حسب الاتجاهات (تقسيم أفقي) أم حسب الموضوعات (رأسي)، الأمر الذي لم تحسمه الأوراق الأوليَّة. وقد ساهمت لقاءات المستشارين في توضيح نقاط القوة والضعف أو المزايا والعيوب في المداخل المقترحة، كما اجتهدت المجموعات في ضبط هذه المداخل وعصف الذهن حولها سواء في اجتماعات كل مجموعة على حدة أو في اجتماع الفريق الجماعي، أو في الاجتماعات مع رموز المعهد وكوادره وأصحاب الشهادات، ولكن عملية القراءة الأوليَّة (في بعض الأدبيات) التي صاحبت التوثيق الاستكشافي كانت ذات أهمية كبيرة في هذا، وسوف تتبين تفاصيل ذلك في المرحلة التنفيذية التالية.

ثانيًا: مرحلة متابعة التنفيذ وإشكالاته (يوليو 2003 - يوليو 2005):

اشتمل تنفيذ الدراسات التقويمية على تمهيد تمثل في تحديد بديل تقسيم الفرق وتوزيع المهام، ثم متابعة قيام كل فريق بمهمته إلى تمامها، ويمكن عرض أعمال هذه المرحلة على النحو التالي:

• تمهيد: اختيار بديل لتقسيم المهمة والفريق:

بدأت مرحلة التنفيذ بالاستقرار على البديل التنفيذي لتقسيم الفريق إلى مجموعات وتوزيع المهمة البحثية فيما بين هذه المجموعات، وكان دعم هذه الخطوة هو آخر مساهمات الجهاز الاستشاري الذي لم يجتمع بعدها. وهي نقطة جديرة بالتسجيل لما تشير إليه من تداخل لإشكالات التخطيط مع إمكانات التنفيذ؛ حيث تقدمت أ.د.نادية مصطفى (المشرف) باقتراح لبديلين تنفيذيين تمامًا، على أساس أن المشروع يتوخى تحقيق مجموعتين من الأهداف:

تشتمل مجموعة الأهداف الأولى: على الرغبة في تحديد:

- طبيعة إسلامية المعرفة ونظائرها، وتطور أطروحتها.
- خصائص النموذج "أو النظام" المعرفي الإسلامي -المنطلق للأسلمة.
- آليات التفاعل بين فئتي العلوم الشرعية والاجتماعية ضمن هذا الطرح.
- خصائص "المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية" باعتبارها المنتج المنشود من طرح إسلامية المعرفة.

أما مجموعة الأهداف الثانية: فتسعى إلى تحديد:

- الاتجاهات الكبرى لمدرسة إسلامية المعرفة بروافدها المتعددة: (القاسم المشترك، أبعاد التنوع) والاتجاهات الناقدة والناقضة.
- سمات الاختلاف بين الخبرات المختلفة للمعهد عبر المناطق المختلفة في العالم الإسلامي.

وبعد نقاشات مع المستشارين وفيما بين الباحثين تأكدت المجموعة الأولى باعتبارها الأهداف الأساسية لهذا المشروع، على أن يتم إدراج المجموعة الثانية ضمن هذه الأولى، وتم التأكيد على الاهتمام بالاتجاهات الناقدة والرافضة للطرح، لكن تقرَّر إرجاء جانب المقارنة بين خبرات مكاتب المعهد وخبرات المنابر الأخرى غير المعهد لاحتياجها إلى إمكانيات وإعدادات أوسع وأكثر؛ ليكون المعهد العالمي وجهوده -من ثم- هو محور الاهتمام والبحث، ولكن مع اصطحاب الوعي بالبيئة العلمية والفكرية التي سار داخلها كما سبق ذكره.

ومن هذا المنطلق، انتقل الفريق إلى تقسيم المهمة البحثية؛ حيث طُرح تقسيمها في البداية على مستويين: الأدبيات (في التأصيل العام)، والخبرات العملية:

مستوى الأدبيات في التأصيل العام: وهذا بدوره انقسم إلى محاور ثلاثة:

أ - أدبيات رموز المعهد وكوادره -وإصداراته وأنشطته غير المنشورة.

ب - الأدبيات المعبِّرة عن تفاعل البيئة العلمية مع الفكرة (تأييدًا وانتقادًا ورفضًا).

ج - الأدبيات المتعلقة بالأبعاد المنهاجية في الدراسات التطبيقية.

- وكلها تتحدد في المنشور تحت عناوين: إسلامية المعرفة، ونظائرها، والعناوين أو القضايا الأربعة المتصلة.

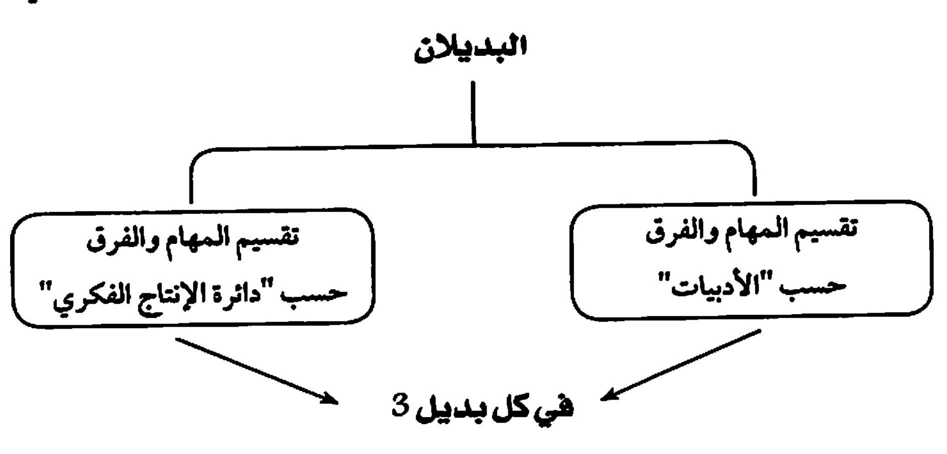
مستوى الخبرات العملية: في المؤسسات الأخرى خارج خبرة مكتب القاهرة، وفي جامعات ودوائر غير تابعة للمعهد أو غير مرتبطة به. وقد تم تأجيل هذا المستوى كما ذكرنا، واستقر الرأي على العمل في هذه المرحلة على المستوى الأول فقط وهو مستوى الأدبيات في التأصيل العام.

وكان مبرِّر التمييز بين كوادر المعهد ورموزه من ناحية، والمشاركين من خارج المعهد من ناحية أخرى هو أن نبيِّن التطور الذي طرأ على الطرح داخل المعهد، ومحاولة الإجابة عن سؤال مهم صاغته د. نادية مصطفى مفاده: ما العلاقة بين المشروع -كما قدَّمه الرموز فكرًا وخططًا مصممةً للعمل والتنفيذ - وبين مخرجات المعهد (التأصيلية والمنهاجية)؟ أو ما الذي كان من المفروض إنتاجه وفقًا لأطروحات الرموز والكوادر منذ بداية الثمانينيات، وما الذي تم إنتاجه بالفعل خلال العقدين؛ وما العلاقة بينهما؟ على أن يضمَّ -من خلال القراءة والتحليل - إلى إصدارات المعهد تفاعلات البيئة الخارجية؛ أي الإنتاج الفكري من خارج دائرة المعهد "تحت ذات العناوين المذكورة"، بما مثل إضافة أو تأييدًا أو مراجعة لطرح المعهد.

هذا، إلا أن الخلاف ظل ماثلًا بين الخوض فيما وصف "بالمقدمات المنهجية والأبعاد التأصيلية ضمن الدراسات التطبيقية والمتخصصة" وبين عدم إدراجها في

هذه المرحلة، إلى أن تم حسمها بالتأجيل لمرحلة أخرى كما أشرنا من قبل.

وقد انبنت الخطوة التالية في التنفيذ على التصور المتقدم؛ حيث عُرض بديلان أو مدخلان رئيسان للتقسيم: مدخل المنتَج أو المكتوب، ومدخل المنتِج أو الكاتبين، على أن يستدعي كل منهما الآخر على النحو الذي يبينه الشكل التالي:



(1) فريق "إسلامية المعرفة ونظائرها". (2) فريق "الموضوعات المتصلة". (3) فريق الأبعاد المنهاجية للتطبيقات * ويدرس كل فريق: - الرموز - الكوادر - إصدارات المعهد - الإصدارات من خارج العهد (مؤيد ومعارض).	(1) فريق الرموز والكوادر (2) فريق الإصدارات غير المنشورة. (3) فريق الإنتاج من خارج المعهد. * ويدرس في كل فريق: - إسلامية المعرفة - نظائرها - الموضوعات المتصلة بإسلامية المعرفة.

هذا، ومن خلال اجتماعات المستشارين واجتماعات الفريق الجماعي تم اختيار البديل الأول بمجموعتين - أو كما جرت تسميتهما (فريقين) - على أساس أن كلًّا من البديلين يستوعب الآخر، وذلك على النحو التالي:

1) **الفريق الأول**: فريق إسلامية المعرفة ونظائرها ومنهاجية تطبيقها، وتكون من: أ.د.نادية مصطفى، ود.أماني صالح، وأ.سامر رشواني، بمساعدة عدد من الباحثات المساعدات استقر منهم: أ.آمال عثمان، أ.مروة عيسى، أ.ياسمين زين العابدين. وتم توزيع بحوث هذا الفريق على النحو التالي:

1 - د. أماني صالح: مفهوم إسلامية المعرفة ونظائره: مكوناتٍ وخصائصَ ووظائفَ (عند الرموز والكوادر).

2 - أ. د. نادية مصطفى: منهجية تنفيذ إسلامية المعرفة من المنظور والتأصيل العام إلى خبرة التطبيقات (في رؤية المعهد: رموزه وكوادره وإصداراته).

3 - أ. سامر رشواني: الاتجاهات الناقدة لفكرة إسلامية المعرفة.

2) **الفريق الثاني**: فريق الموضوعات الأربعة المتصلة، وتكون من: أ.د. مصطفى منجود، وأ.د.السيد عمر، وساعد معهما في البحث: أ. أسامة مجاهد، ومدحت ماهر. وتم توزيع بحوث هذا الفريق على النحو التالي:

1 - أ.د. مصطفى منجود: الأزمة الفكرية والنموذج المعرفي الإسلامي.

2 - أ.د. السيد عمر: المنهجية الإسلامية بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم التراثية والشرعية.

عملية القراءة الأساسية في الأدبيات ومتابعتها:

من داخل كل مجموعة أو فريق تم اعتماد المرصود من أدبيات إسلامية المعرفة باعتباره مادة أساسية كافية، وإن لم يمنع ذلك من استمرار هامش أو رافد من الاستكمال، خاصة عن طريق الطلب من المعهد لاستكمال بعض المصادر.

ولقد مرت عملية القراءة الأساسية في أدبيات إسلامية المعرفة بثلاث خطوات أساسية؛ هي:

1) تحديد مادة كل فريق فرعي على حدة وجمعها وتوفيرها، وقد اختلف معدل حركة الفريقين في إتمام هذه الأشياء، بين كثافة أو تخلخل، وبين سرعة أو بُطء.

2) تحديد كل فريق لمنهجيته في القراءة (مع اختلاف أيضًا في المعدل وفي السعة) ونظْم ذلك في منهجية واحدة جامعة.

3) توزيع المهام داخل كل فريق للقراءة الأساسية فالنهائية.

وفي غضون ذلك كانت تتم الاستفادة من الشهادات واللقاءات خاصة مع رموز المعهد والكوادر الحالية: (أ.د.طه العلواني، أ.د.عبد الحميد أبو سليمان، أ.د.فتحي الملكاوي)، بالإضافة إلى الرؤية الخاصة بكل من أ.د. سيف الدين عبد الفتاح، وأ.د.إبراهيم رجب، وغيرهما كما أشرنا.

وفيما يلي بيان ما تمخَّض عن هذه الخطوات للفريقين، ونتائج الاجتماعات الخاصة بكل فريق والمجمّعة (فيما بين الفريقين ومع أصحاب الشهادات) والتي استغرقت نحو العامين:

1) بالنسبة لتحديد مادة كل فريق فرعي وجمعها وتوفيرها:

- بعد استكمال عملية الرصد والتوثيق ووضعها بشكل منظَّم في ببلوجرافيا إلكترونية ووفق معايير تتسق مع أهداف الفريق الجماعي من جهة وأهداف كل فريق فرعي على حدة من جهة أخرى، قام كل فريق بالتأكيد على إتمام عملية التوثيق الخاصة به وتمييزها في قائمة تخصه، وتوفير المتاح من المادة بين يدي الباحثين الأساسيين والمساعدين. وفيما اكتفى الفريق الأول بما صار تحت يده منذ بدء هذه المرحلة، فقد استمرت مسيرة

الاستكمال والتوفير للمادة في الفريق الثاني إلى مرحلة متأخرة نسبيًّا خاصة مع الإصرار على استكمال مصادر من دوريات رأى الفريق أنها تشتمل على مادة مهمة ذات اتصال (الاجتهاد، التجديد، المنطلق،...).

- وبينما حدد الفريق الأول مهمته بوضوح منذ البداية في العمل على مراجعة مفهوم إسلامية المعرفة ونظائره في كتابات الرموز والكوادر من جهة، ومراجعة المنهاجية العامة لتطبيق عملية الأسلمة من جهة ثانية. فإن الفريق الثاني حدّد مجال عمله في "الموضوعات الأربعة "، إلا أن توزيع العمل فيها ضمن الفريق (أي بين د.مصطفى منجود ود.السيد عمر) قد تأخَّر نسبيًّا ومرّ بمرحلة رغب فيها الفريق في القراءة في كل الأدبيات المتوفرة معًا وبالتناوب حتى تم تحديد مهمة د. مصطفى منجود في قراءة ما يتعلق بالأزمة الفكرية والنموذج المعرفي الإسلامي، ومهمة د. السيد عمر في قراءة المنهاجية المعرفية الإسلامية والعلاقة بين أصناف العلوم كما برزت في مدرسة إسلامية المعرفة. هذا، وقد اهتم الفريق الثاني بمساحات التداخل والتشارك بين موضوعاته أكثر من مساحات التركيز والاهتمام التي يستوجبها توزيع المهام تحت شارة "تحويل التداخل إلى تكامل" داخل الفريق وفيما بين الفريقين، وإن كانت نقاشات هذا الفريق قد تميَّزت بدرجة عالية من العمق والسعة معًا بما سجلته محاضر اجتماعاته، وبما ساهم في "المطّ النقاشي" وأخَّر كثيرًا القيام بالكتابة وتسجيل القراءات التقويمية.
- أما بالنسبة لقراءة الأعمال الناقدة والرافضة لمشروع الأسلمة، فقد تبدّى في البداية أن تكون قسمة مشتركة بين الفريقين، وأن يضطلع بها كل من د. عماد الدين شاهين وأ.سامر رشواني، لكن تعذَّر إسناد المهمة إلى د.عماد -بعد الاتفاق المبدئي - نظرًا لظروف سفره. وبعد نقاش مع الأستاذ سامر

رشواني تقرَّر أن يعمل باعتباره أشبه بفريق ثالث ضمن إشراف الفريق الأول، أي أن ينهض بهذه الجزئية بصفة خاصة. ومما يذكر في ذلك أن الفريق الثاني ظل يعتبر أن هذه الجزئية مندرجة ضمن مهمته ويناقشها في لقاءاته لنحو من أربعة أشهر.

- وفي غضون هذا جرى اقتراحٌ ضمَّ باحثين أساسيين آخرين إلى الفريق العام وبالأخص الفريق الأول؛ وذلك لدفع العمل قُدُمًا، وبالفعل تم الاتفاق في هذا مع كل من د.باكينام الشرقاوي، وأ.مثنى أمين، وحضرا بعض لقاءات المتابعة الدورية ثم حالت ظروفهما الخاصة دون الاستمرار بعد أن قدم الأستاذ مثنى قراءة على بعض الأدبيات.
- وفي الواقع فإن فعاليات عمل الفريق الأول -على خلاف الثاني- بدأت مبكرة بالتوازي مع الاجتماعات التحضيرية والإعداد، وذلك من باب مراجعة ما يتوفر من المادة أولًا بأول، وإشراك الباحثين المساعدين في فعاليات القراءة الأولية وتداول الإشكالات التي تتراءى أمامهم منذ البداية. فقامت الباحثات المساعدات "أ.هند مصطفى، وأ.ياسمين زين العابدين، وأ.مروة عيسى، وأ.آمال الشيمي، وأ.آمال عثمان" بتقديم قراءات أوليَّة في عدد من كتابات رموز المعهد وكوادره وممن شاركوا في تأسيس مفهوم "الأسلمة" والمنهاج العام لتطبيقها، (منهم: د.إسماعيل الفاروقي، د.عبد الحميد أبو سليمان، د.طه جابر العلواني، د.جمال الدين عطية، د.عبد الوهاب المسيري، د.عماد الدين خليل، د.إبراهيم رجب). وجرت عروض للقراءات بين أعضاء الفريق مع متابعة خاصة من د.أماني صالح. لكن سرعان ما اعتذرت بعض الباحثات (أ.هند مصطفى، وأ.آمال الشيمي) عن عدم القدرة على المواصلة، الأمر الذي عانى الفريق الثاني من مثله بالنسبة لكل من أ.شريف عبد الرحمن ثم أ.أسامة مجاهد ليقتصر على باحث مساعد واحد.

- وهكذا، بينما شرع الفريق الأول في عمليات القراءة الجزئية المحددة مباشرة بعد اعتماد ما توفر من مادة، مقسّمًا المصادر بين الباحثين المساعدين وبمتابعة دورية جادة، فإن الفريق الثاني أطال كثيرًا فيما أسماه "عملية استكمال المصادر" رابطًا لنهايتها مواعيد عديدة، مضافًا إلى ذلك سيادة الرغبة في حبْك "التمهيد المنهاجي للقراءة والتقويم" قبيل حتى الشروع في القراءة الأولية لكيلا يكون البدء من فراغ وتجنبًا للتحيزات، باعتبار الباحثين كانوا على اتصال وثيق بفعاليات كثيرة في المشروع، وكذلك لرغبة أخرى في إفادة الباحثيْن المساعديْن وتحسين معارفهما وفهمهما للمسألة من خلال استعراض اتجاهات النظر إلى الفكرة أثناء تجميع المادة على ما سبق استهدافه.
- ولكن في أثناء هذا، طوّر كل من الفريقين ورقة الأسئلة البحثية لكي تتلاءم مع مهمته الخاصة، وذلك بتحديد الأسئلة ضمن الموضوعات الجزئية، ثم تم الجمع بين هذه الأوراق والنقاشات الداخلية في لقاءات مجمّعة من أجل: متابعة التطور من جهة، وتوحيد المفاهيم وأطر القراءة الجامعة من ناحية أخرى. وذلك على أساس من قراءة أوليَّة، وبحيث تظل هذه التساؤلات الأوليَّة قابلة للتعديل أو التحوير أو الإضافة، فقد تتضح مع الوقت أسئلة أخرى بناء على القراءة، فلا يُبدأ من فراغ ولا يكون تجمد عن التطوير والتجويد. وهو ما نستعرضه في النقطة التالية.

2) تحديد كل فريق لمنهجيته في القراءة ونظْم ذلك في منهجية واحدة جامعة:

كما سبقت الإشارة، بدأت هذه الخطوة أثناء عملية استكمال التوثيق ضمن كل فريق وعقب تمييز الفريقين مباشرة، وتميزت في الفريق الأول بالتّنامىَ التدريجي والسريع، فيما اتسمت في الفريق الثاني ببطء واضح لكن مع توسعة وعمق. ولكن بصفة عامة فإن معالم المنهجية بدأت بسيطة وعامة ثم لا زالت تتعمق

من خلال اللقاءات الخاصة بكل فريق واللقاءات المجمّعة بإشراف أ.د.نادية مصطفى لكي تتراءى - في النهاية وتواصلًا مع القراءات الأوليَّة - معالم واضحة ومعمقة لمنهج كل فريق وللمنهجية العامة للقراءة والتحليل والتقويم، فيما يمكن تتبعه على النحو التالي:

- بالنسبة للفريق الأول فقد قامت الدكتورة أماني صالح بإدارة عملية القراءة الأوليَّة التي تمت من قِبل الباحثات المساعدات؛ حيث تم وضع تصور أوليّ لمجموعة أسئلة تتم القراءة على ضوئها في المادة العلمية، على أساس أنها قراءة مقارنة مستعرضة في الأدبيات ذات الاتصال وحسب أصحابها [ولكي يتم التحرير على أساس منها]. وعبر الربع الأول من عام 2003 كان قد تم إنجاز المرحلة الأولى من قراءات موثقة لكل من د.إسماعيل الفاروقي، د.طه العلواني، د.عبد الحميد أبو سليمان، د.عبد الوهاب المسيري، د.عماد الدين خليل، د.إبراهيم رجب، ود.لؤي صافي. وذلك بناء على الفصل بين ثلاثة مستويات: عرض ما قاله الكاتب (من الرموز أو الكوادر)، ثم التقويم وفق المعايير، وعرض الباحث لرؤيته لذلك. وكانت الأسئلة تدور حول ثلاثة مستويات:

أولها: كيف قُدّم مفهوم إسلامية المعرفة من قبل الواحد من الرموز والكوادر، وهل حدث تطوُّر في المفهوم لديه؟

وثانيها: هل وقعت اختلافات فيما بينهم، وما دلالتها؟

وثالثها: نتائج الاستعراض المقارن في رؤية تقويمية كلية وتصور كامل عن "ما هي إسلامية المعرفة كما قدمها رموز المعهد وكوادره؟".

• ومن ثم جرى النظر إلى التقويم ضمن الفريق الأول على أساس:

- أنه انتقال من مستوى الرصد الذي تم عبر المرحلة الماضية إلى مستوى

النقد والمقارنة: بكشف مناطات الاختلاف بين المضامين المقدمة في المشروع، وبكشف تنوع المداخل والاتجاهات وأثرها في الطرح النهائي للمشروع، والرؤية الكلية الجامعة لمفرداته.

- أنه يقدم مشروع إسلامية المعرفة كاشفًا عن مسيرته وتطوراته، بما يجلي البعد التراكمي فيه، ويقدم دعوة لإعادة النظر إلى المشروع من منظور تراكمي.
- توضيح معايير القراءة التقويمية، وفق مناهج قراءة النص ومداخلها: المعنى المباشر/ وغير المباشر، الاتساق/ التناقض، التراكم/ التكرار، الإنتاج/ النقد الذاتي، تعدد الصياغات للمدلول الواحد/ تعدد الدلالات للمصوغ الواحد، الوضوح/ الاضطراب، استجلاء التحيزات المنهجية والمعرفية....الخ.
- لا يمنع ذلك من إعطاء اهتمام بالرموز داخل المضمون، على أساس أنهم يمثلون النقاط الحرجة في المشروع.
- المحاور هي: المفاهيم ودلالاتها – الإشكاليات وآليات طرحها – المناهج في المعالجات – التطور المضموني للأفكار.
- ولكن من ناحية أخرى فقد تبين من خلال الأسئلة والقراءات الأوليَّة أنها اقتصرت على الجانب المفهومي الذي يتعلق بالدراسة الأولى فقط (المفهوم ونظائره دراسة د.أماني) وذلك بتحرير مضامين المفاهيم الأساسية في إسلامية المعرفة، وخاصة المفاهيم النظائر لمشروع المعهد وما عساها أن تمثله من ترادف أو تكامل أو إضافة أو تغاير أو تخالف؟ مع تتبع التطورات التي قد تكون لحقت المفاهيم وما ارتبط بذلك من عوامل وسياقات، فيما غاب تمامًا الجزء المتعلق بدراسة د.نادية مصطفى وهو

الخاص بمنهاجية تطبيق مشروع الأسلمة. ومن الجدير بالذكر أن مقصود هذه الدراسة وتميز معنى "المنهجية" فيه عنها في موضوع المنهاجية الإسلامية ضمن الفريق الثاني قد اتضح إلا في اللقاء المجمّع الأول لهذه المرحلة (10/4/2003) ببيان أن المنهجية في دراسة د.نادية يُقصد بها الخطوات العامة لتنفيذ الأسلمة (إدراك الفكر الغربي – إدراك مناهج التراث – صناعة الوصلة الجامعة المنتجة للأسلمة)، بينما تتعلق المنهجية في الجانب الآخر بالمستوى الثاني، أي في الدراسة العلمية وفلسفة المنهج العلمي من رؤية إسلامية.

- وبالنسبة لجانب الأعمال النقدية الذي اقتصر على الأستاذ سامر رشواني ومنهجية القراءة في هذا الجانب فقد بدا كأن الباحث يعمل وحده، ولم تتبين المنهجية التي يعمل بها، اللهم إلا في بعض لقاءات تمت عام (2004) ضمن التقاءات بالدكتور عبد الحميد أبو سليمان؛ حيث تميَّز هذا العام بتعدد لقاءات الفريق المجمّع مع الدكتور عبد الحميد وبعضٍ من كوادر المعهد كما سيلي بيانه. والمهم أنه لم تتبين آلية للوصل بين منهجية هذه الجزئية وسائر جزئي المشروع التقويمي.
- أما بالنسبة للفريق الثاني فقد تميَّز بتعدد الاجتماعات الداخلية، ومن خلال قراءته الأوليَّة في عدد من الأدبيات تبين أنه يمكن اختزال الموضوعات الأربعة التي سبق وعُهد بها إلى الفريق في ثلاثة موضوعات هي:

– الأزمة الفكرية: أو أزمة العقل المسلم باعتبارها منطلقًا ودافعًا لفكرة إسلامية المعرفة، كما طرحها رواد المشروع، والتي طُرحت منهجية التحقيق (موضوع د. نادية) بناء عليها (من الواقع الواهن الذي تكتنفه أزمة عامة ذات مستويات أهمها الأزمة الفكرية التي قام رواد للمعهد بتوصيفها على أساس أنها أزمة قديمة ممتدة، وأن المخرج من هذه الأزمة يتمثل في ضرورة إعادة الاعتبار لعلاقات: العقل

- النقل - الكون؛ أي إن المنشود هو أسلمه المعرفة وإن كان بمعانٍ أو مداخل مختلفة: التأصيل، التكامل، التجسير، التطعيم... إلخ).

- **النظام المعرفي الإسلامي**: وهو أول أسس تطبيق مشروع إسلامية المعرفة، بالكشف عنه وصياغته باعتباره أساسًا لإعادة بناء العقل المسلم إزاء العلم الحديث. فكيف تم طرحه؟ وكيف اختُلف حوله؟

- **المنهجية الإسلامية العامة في العلوم**: وهي التي تتضمن قضية "المنهج العلمي" كما تراه إسلامية المعرفة، أي القواعد العامة التي تحكم عمل الباحث في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية. وهو الأمر الذي يتضمن موضوع العلاقة بين العلوم الشرعية والتراثية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

· كما جرى الاتفاق على أن القراءات الموجودة (بالعربية) كافية، وتم العمل على أساس ذلك، وأن الجزء الذي تم توفيره (بالإنجليزية) - رغم كونه ضئيلًا ويعتمد بالأساس على المجلة الأمريكية للعلوم الإسلامية الاجتماعية "AJISS" - إلا أنه لا بأس به. وتم تجميع هذه المصادر في "مكتبة المشروع" بمركز الحضارة؛ لاستعراض ما تبقى خارج القراءة التي تمت، وتبادل هذه البقية بين الأستاذيْن الباحثيْن. وتمت القراءة بشكلين:

1 - قراءة مستفيضة عامة للتعرف على أبعاد المسألة في كليتها.

2 - قراءة مركّزة أحدثت تحجيمًا شديدًا للموضوع والمادة الخاصة به، وخرج كل باحث منها بمستخلصات أوليَّة (أشار كل منهما إلى بعض مستخلصاته الأوليَّة).

المنهجية العامة للقراءة:

وبناء على هذه المستخلصات التي استخرجها الفريق الثاني والتقائها مع منهجية الفريق الأول عبر اجتماعات ونقاشات قادتها أ.د.نادية مصطفى، وفي

اتجاه منهجية عامة للقراءة في الفريقين جميعًا طُرحت عدة قضايا، منها انبثقت معالم منهجية القراءة ومداخلها، على النحو التالي:

– قضية الرئيسي والفرعي: ففي قضية "النموذج المعرفي الإسلامي" وجد الفريق أن ثمة قضايا فرعية تطرح من قبيل نظرية المعرفة الإسلامية، والعلاقة بين العلم والمعرفة، وبين العلم والدين، وقضية النموذج القياسي. وقد تطغى قضية فرعية على أخرى. وهذا يتطلب التعامل بمرونة مع هذه المسألة، فما هو فرعي قد يتحول إلى مسألة رئيسية يتفرع عنها غيرها.

– قضية الاصطلاحات والمفاهيم المتشابهة والمتداخلة: "فأزمة العقل المسلم"، على سبيل المثال تُطرح تحت عناوين أخرى من قبيل: الأزمة الفكرية، إعادة تشكيل العقل المسلم، الأزمة المعرفية، الفجوة بين العلوم التراثية والعلوم الحديثة، الفصام الفكري، الأصالة/ المعاصرة...إلخ. ومن هنا تأتي ضرورة بيان القراءة لهذا الزخم المفاهيمي ودلالاته وآثاره.

– القضية الأم: قضية التقويم: وهي تطرح عددًا من الأفكار المنهجية المهمة التي يمكن القول إنها أسست لمنهجية القراءة والتي استفاد منها الفريق الجماعي كثيرًا، بما اشتملت عليه من قواعد وأدوات جرى النقاش حولها والمراكمة عليها، وهي:

1 – النقد لمسار الفكرة أو المفهوم: بمعنى متابعة المفهوم زمنيًّا، ورصد التغيرات التي تطرأ عليه ودلالتها، سواء لدى المفكر الواحد أو لدى المدرسة كلًّا، والوقوف على مظاهر الاستمرارية ومظاهر الانقطاع، وحالات الإبراز وحالات الإغفال، وحالات الالتقاء في لحظة ما، وحالات الافتراق. ذلك مع مراعاة الفروق بين المستويات العارِضة أو المنتِجة للفكرة وللمفاهيم المعبِّرة عنها من الرواد والكوادر والمتسبين لاحقًا، ومن الدوائر الثانوية، ومن الدوائر الخارجية تمامًا..

2 – فكرة "النقد المفاهيمي": بتمييز المفهوم الرئيس الحاكم من الفرعي المحكوم، وإعادة صياغة دلالات المفاهيم بناءً على قراءة جامعة تشتمل على أصل الدلالة والتحفظات المزيدة عليها، والمسوّغات الملحقة بها، والشروط والأركان، والاستثناءات (أي إعادة جمع عناصر المفهوم لإبرازه في صورته الكلية المتكاملة). وفيه تطرح مسألة الاتساق بين عروض المفهوم في مواطن مختلفة، والاتساق بين عناصره المكوِّنة: الاتساق بين الفرعي والفرعي وبين الفرعي والرئيس، بين الدلالات المختلفة بين الرموز والكوادر لتسويغ استخراج تعميم بالاتساق أو عدم الاتساق في المدرسة ككل.

3 – فكرة الاستدعاء: أي استدعاء المفهوم للمفهوم المضاد، الرؤية للرؤى المقابلة، والأشباه والنظائر، واستدعاء النص للكتابات السابقة. فالنموذج المعرفي الإسلامي –على سبيل المثال – مع ندرة الكتابات المفردة له في إصدارات المعهد يشهد اهتمامًا أو إنتاجًا كبيرًا مختلف الشكل من المفكرين المسلمين، وقد يصله بعض القراء بإنتاج أفكار مشابهة من قبيل: خصائص التصور الإسلامي (سيد قطب)، وما قبل المنهج في "رسالة في الطريق إلى ثقافتنا – محمود شاكر"، وغيرهما.

4 – النقد العملي: بالتساؤل حول آليات التنفيذ للطروحات: هل تم عرضها أم تم الإعراض عنها (مثل هل طُرحت آليات وإجرائيات لإعادة تشكيل العقل المسلم...؟) هل طُرحت برامج ترعاها مؤسسات معينة؟ هل المطروح سهل/ ممكن التنفيذ؟

5 – سؤال المرجعية: ويتلخص في: هل الطرح مؤصَّل على مرجعية إسلامية واضحة؟ أم على مرجعية غربية أساسًا؟ أم على جمعٍ بينهما ؟ أم المرجعية غائبة؟

6 – فكرة المضاهاة بالساحة الفكرية الإسلامية: فمثلًا قضية "أزمة العقل المسلم" تُطرح تحت عناوين مثل "الازدواجية الفكرية" طروحات مختلفة، فالمضاهاة بين طرح أو طروحات رواد المعهد ورموزه وكوادره من جهة وبين طروحات آخرين تمثل إضافة مهمة لبيان موقع "إسلامية المعرفة" من الفكر الإسلامي العام.

7 – فكرة النقد الذاتي: عقد المواجهة أو المقابلة بين الأفكار داخل المدرسة لبيان تياراتها عرضيًا، ومدى التنويع في الأفكار المطروحة، ونوعية الاختلافات بين (التنوع) و(التضاد) ودلالات ذلك على طبيعة وشكل الفكرة.

8 – فكرة النقد المعياري: والنقد المعياري من قِبل الباحث (حريته في إيراد الملاحظات) لكن وفق معايير واضحة مثل: مدى تعبير الفكرة عن أصالة أو عن تأثر بمجرياتٍ أو عن تعاطٍ ذرائعي مع المسائل، أو روح دفاع الكاتبين عن منظوراتهم –روح إبداع أم روح تكرار؟ – وإطلاق الأحكام ومستنداته... الخ. وكذلك بيان التحيُّزات وعوامل التحيُّز وأثر الأفكار المسبقة والسياقات الفكرية.

هذه المعالم التي توافق الباحثون على الاسترشاد بها في دراستهم للموضوع بكليته لم تحل دون تعدد مداخل وأدوات الاقتراب من كل مسألة فرعية؛ الأمر الذي تبدى في الدراسات النهائية وحقّق نوعًا من التعددية والتنوع في إطار هذه المنهجية العامة.

ومن ناحية أخرى، فإن مفهوم "التقويم" قد حاز قدرًا مهمًّا من النقاش سواء فيما بين الباحثين أو بينهم وبين بعض رموز الفكرة وكوادر المعهد عبر لقاءاتهم المتعددة عام 2004م. فهل التقويم يعني: النقد أم المراجعة أم بيان التمايزات والاشتراكات أم بيان السلبيات والمثالب أم إبراز الإنجازات والمحاسن أم يقف عند الرصد والوصف ورسم الخريطة البريئة أم هو حكم وقضاء أم شهادة وتسجيل رؤية أم ماذا؟ لقد ساهمت آراء بعض الباحثين المشاركين وبعض المستشارين

والمهتمين خاصة في لقاء مناقشة مسودة كتاب أعده د. جمال الدين عطية وآخران عن "إسلامية المعرفة" في إثارة خواطر بعض المعنيين حول معنى "التقويم"، إلا أن أ.د. نادية مصطفى (المشرف) كانت واضحة في تأكيد أنه تقويم علمي يُحيّد الأفكار المسبقة والتي قد يكون بعض الباحثين قد كوّنها من خبرات خاصة سابقة، كما أنه تقويم ذو معايير ومقاصد، يرصد الفكرة من مصادرها ويعايرها على مقدماتها وعلى مدى اتساقها مع المنطلقات من جهة والغايات من جهة أخرى، كما أن مقاصد التقويم تتمثل في بيان الحال واستشراف المآل بالنسبة لمشروع إسلامية المعرفة باعتباره أحد مشروعات الإنهاض الفكري التي تحتاج إلى مواصلة على بصيرة. ومن ثم تندرج أعمال هذا التقويم في الأهداف العملية للمعهد نفسه باعتباره مؤسسة تجب عليها المراجعة والمتابعة والاستمرار فيما هو جيد وقائم وإعادة النظر فيما انقطع من الأعمال أو استمر بلا ثمرة.

كذلك، أوضح كل من أ.د. مصطفى منجود وأ.د. أماني صالح أن التقويم شهادة من الداخل لا حكم قضائي من خارج دائرة المؤمنين بالفكرة والمشروع. ومن هذا قد يكون مفيدًا تسجيل بعض ما قاله الأستاذان في معرض الحديث مع بعض رموز المعهد وكوادره حول مدلول "التقويم"، فقد قالا فيما معناه: ورد في أحد اللقاءات مع د. عبد الحميد أبو سليمان:

(د.أماني: ما قصدناه هو أننا عندما نرصد اختلافات، فإن ذلك لا يعني أن هذا شيء سلبيّ بالضرورة، والحكم على سلبيته وإيجابيته يخضع لعوامل أخرى متعددة...

د. مصطفى منجود: نحن نتعامل مع هذا الموضوع بعقل مفتوح، بل نحن متحيزون إليه، وحريصون على أن تمضي هذا الفكرة وأن تمضي إلى أفضل الغايات. نحن جزء من هذا المشروع، ونحن مهمومون بالمشروع وبالأمة التي يعمل على إنهاضها، ولا نحب الخلاف ولسنا نهوى زيادته أكثر مما هو موجود، هذا لابد أن يكون معلومًا أولًا. وثانيًا - الاستقامة في البحث: فأنا أتعامل مع

نصوص موجودة، أنا أتعامل مع نصوص مكتوبة. هناك تطورات واختلافات إلى درجة الخلافات.

- مثلًا مسألة القراءتين تطورت -وهذا مشهود - من قراءة الوجود من خلال الوحي إلى قراءة الوحي من خلال الوجود، وهذا أمر يحتاج إلى الرصد والكشف والتساؤل والتقويم.

- ومثلًا مسألة المفاهيم: إسلام المعرفة/ أسلمة/ إسلامية... لماذا؟ جزء من أمانتي العلمية -كباحث - أن أقول إن هذا يقول "إسلامية" لاعتبارات كذا وكذا، وهذا يقول "أسلمة" لكذا وكذا...وأن أقدم القراءة المقارنة...

ليس عملي أن أقول إن "إسلامية المعرفة" تمام وتمام جدًا، وليس هدفي كذلك أن أقطع الأوصال، لكنني أسعى لأن أكشف، أكشف وأنا مهموم، وعيني على الخلل في الأمة... لماذا لم تؤثر إسلامية المعرفة في الأمة حتى الآن التأثير الذي ارتجاه المؤسسون ونرتجيه؟ قد يكون ذلك لأنها لم تصل إلى الأمة - وربما لأنها اعترضتها وجهات نظر مختلفة، أو أن بعض الأمور حسبت عليها وليست منها.. إلخ.

والعمل لا يكون اجتهادًا شخصيًا محضًا، ولا يكون اعتباطًا. مثلًا حين نتعرض لمفهوم إسلامية المعرفة هناك مداخل أساسية للوقوف إزاءه وإزاء أي مفهوم، منها:

(1) إشكالية منبع المفهوم.. من أين جاء كما طرحه السياق العام الفكري وعلامات الاستفهام التي جاء إجابة عنها.

(2) المفهوم نفسه: ما دلالاته: المترادفات/ المتناقضات...؟ إذا كان هناك ترادف فخيرًا، وقد يكون تكاملًا، وقد يكون تحفظًا أو غير ذلك. [أنا كطبيب أكشف وأعرض، ليس وصفًا، لكن قراءة مقارنة]، وقد تكون الدلالات واحدة، وقد تتباين (الإسلام/ الإسلامية...)، كل ذلك وارد، والاستقامة العلمية هي التي تحكم الباحث.

(3) تطور المفهوم: وهذه فيها كيف أن هذا المفهوم في رؤاه المتعددة يكشف عن اجتهاد جديد، أو كما يقال: نافذة جديدة فتحت للبيت أو ربما باب أغلق... ويتبين من التطور إذا كان هناك اجتهادات، وهل هناك تكامل أو وَقَعَ تراجع... في هذه القاعة (قاعة رواق المعرفة بمركز الدراسات المعرفية) قُدمت كتابات ومحاضرات وقرَّرتْ أن هناك فجوة...الخ.

(4) المضمون: علام تقوم إسلامية المعرفة؟ علام يقوم النظام المعرفي المحيط بالمفهوم؟

(5) التنفيذ: كيف تُنفَّذ إسلامية المعرفة...؟ كيف تم إخراج وتقديم مسألة النظام المعرفي...؟ هل هناك كتابات للتفعيل؟ هل فيها اجتهادات؟ وهل فيها تضارب؟...الخ. لسنا متحيزين مع، ولا متحيزين ضد. يحكمنا في ذلك: (وإذا قلتم فاعدلوا) انتهى المقتبس من الحوار.

هذا وقد تداخل على هذا الخط إشكال مصادر القراءة بين الاكتفاء بالنصوص المنشورة وبين تقييدها بالآراء الحيَّة لأصحابها الموجودين، الأمر الذي اعتبر الفريق أن "الشهادات" التي استمع إليها تحقق درجة من التوافق فيه؛ لذا اتفق على ضمِّها إلى نهاية الدراسة النهائية.

توزيع المهام داخل كل فريق للقراءة النهائية:

مرت عملية توزيع المهام بمراحل تم التعرض لبعض منها؛ أهمها تقسيم المجموعة إلى فريقين مع الاختلاف على وضعية دراسة الأعمال النقدية، كما تم توزيع الأعمال داخل كل فريق على موضوعات الدراسة، وذلك في سبيل تعزيز هيكل المنتج المتوقع من المشروع.

هذا المخرج المتوقع (الذي تم الاتفاق عليه في نهاية عام 2003) في ظل انتهاء القراءات الأوليَّة والوعد بإنهاء القراءات النهائية، تمثل في الهيكل التالي:

الهيكل العام للكتاب:

يشتمل هذا الجزء على خمسة محاور رئيسية على النحو التالي:

1. إسلامية المعرفة: المفهوم – الفكرة	د.أماني صالح
2. إسلامية المعرفة: القراءات الناقدة	أ.سامر رشواني
3. إسلامية المعرفة: منهاجية العمل	د.نادية محمود مصطفى
4. قضايا إسلامية المعرفة: الأزمة–الدافع والنظام المعرفي	د.مصطفى منجود
5. إسلامية المعرفة: المنهاجية الإسلامية	د.السيد عمر

وفي وقت لاحق جرى تكليف كاتب هذه الورقة بتسجيل ذاكرة المشروع من باب التوثيق والمراجعة والتقويم والاستفادة في امتدادات أخرى[1].

(1) وبناء على هذا التصور تم الاتفاق على أن يكتب الفريق الأول أوراقه في الموضوعات الثلاثة الأولى، بينما كان مفترضًا في الفريق الثاني أن يتم توزيع العمل على القضايا الثلاث التي يضطلع بها الفريق على شكل ثلاثة ملفات رئيسة (في كل ملف موضوعات فرعية)، وهي ما سبقت الإشارة إليها: (النظام المعرفي الإسلامي – أزمة العقل المسلم – المنهجية العلمية في العلوم الحديثة من وجهة نظر مدرسة إسلامية المعرفة). وهذه الموضوعات الثلاثة هي التي تم تحديدها في اللقاء المجمّع (29/ 12/ 2003). ولم يحدَّد –حتى آخر مارس 2004 – هل يوزّع العمل حسب الموضوعات الرئيسة، بمعنى أن يضطلع كل باحث بموضوع أو اثنين، أم يقسَّم حسب الموضوعات الفرعية لكل منهما، أم يكتب كل منهما في الموضوعات الثلاثة ثم يتم تحرير مشترك للجمع بين المكتوب من كل منهما؟ خاصة والباحثان كان لديهما مستخلصات عن القضايا الثلاث. وكانت هذه من أهم الملاحظات التي أثرت في عمل الفريق الثاني رغم كثرة لقاءاته الخاصة ومدلولاته الثرية. لقد تعقدت هذه المسألة كثيرًا مع اضطرار أحد أهم الأعمدة في العمل (د.مصطفى منجود) للسفر إلى الخارج ثم إصابته هناك بوعكة صحية شديدة أثرت في قدرته على الالتزام بالمتفق عليه من عمل وتوقيتات. وبعد مداولات رُئي أن يقوم د.سيد عمر بتضمين دراسته خلاصات ما كان يفترض أن يقوم به د.مصطفى في دراسة واحدة، وهو ما كان. وهكذا سار العمل في الفريقين، على أن يكون العام 2004 هو عام الانتهاء من كتابة الدراسات النهائية، فيما عدا دراسة د.نادية مصطفى التي اعتذرت بأمر إيكال مهام جديدة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية إليها (إدارة كل من مركز البحوث والدراسات السياسية وبرنامج حوار

نتائج في القراءات الأولية:

1 – بالنسبة إلى الدكتورة أماني فقد أشارت إلى أن المقارنة الداخلية بين روّاد إسلامية المعرفة في عرض وبيان مدلولات هذا المفهوم ونظائره (إسلامية –أسلمة..) تعكس تباينات من المهم الانتباه إليها، وحسمها؛ لتأثيرها على مسارات التفعيل فيما بعد.

2 – وأشارت أ.د. نادية مصطفى إلى أن منهجية تطبيق إسلامية المعرفة وتحقيقها بشكل كلي قد شهدت طروحات جامعة، وشهدت كذلك طروحات ومداخل تركز على بدايات معينة. فرغم أن الطرح الكلي يعكس منطلقات مشتركة ويعكس غايات مشتركة كذلك، فإن المسارات فيما بين المنطلقات وبين الغايات غالبًا ما يتم فيها التركيز على مدخل أو زاوية تعكس بدورها خلفية الكادر أو القائم بالتنظير، كالذين ركَّزوا على البدء بنقد النتاج الغربي والرؤية الغربية للعلم والمعرفة، أمام من اهتموا – بالأساس – بالاستقاء مباشرة من الأصول الإسلامية باسم التأصيل، وبين من طرح منهجية مقارنة، وغير ذلك. ولكن الجميع اشترك في معالجة الجدلية المثلثة (نقد الغربي – تأصيل الإسلامي – مقاربة الواقع). لقد كان هذا الوصف لمنهجيات تحقيق الأسلمة ماثلًا للعيان منذ البداية، وقد عبر عنه الدكتور علي جمعة، حين أشار إلى طبيعة طروحات إسلامية المعرفة باعتبارها فكرًا لا باعتبارها علمًا، فكرًا يتميز بالسيولة والتدفق

الحضارات) بما جعلها في حاجة إلى وقت إضافي وإن كانت عمليات التوثيق والقراءة بالنسبة لدراسة د.نادية كانت قد تمت مبكرًا. وبالفعل ففي سبتمبر 2004 كان أ.سامر رشواني قد أنهى دراسته، وأوشك د.السيد عمر على هذا أيضًا (قبل أن يتم طلب تضمين ما يتعلق بد.مصطفى في دراسة د.سيد)، بينما امتدت مهلة د.أماني صالح لآخر هذا العام. أما د.مصطفى منجود فقد أرجأ إلى آخر العام أيضًا، ثم جرت التطورات المشار إليها. وشهد العام 2005 اكتمال الدراسات فيما عدا دراسة الدكتورة نادية مصطفى التي تم الانتهاء منها منتصف عام 2007م.

وعدم القوْلبة أو التشكّل داخل حدود، وإن كان واضح المنطلقات واضح الغايات، حتى بات السؤال: هل يمكن الانتقال بإسلامية المعرفة من مرحلة "الفكر" إلى مرحلة "العلم"...؟ وكيف...؟ وهذا أمر يتصل أيضًا بمسائل الدورات والكتاب المنهجي.

3 - أما القراءة الأولية لسامر رشواني فقد بينت أن بعض التوجهات النقدية التي اطلع عليها يمكن إجمالها في توجهين أساسيين:

- وجهة نظر تهتم بالمجتمع المعرفي الخاص بالفكرة، أن السياق المحيط بها كان غربيًا، كأن المؤسسات الغربية أصبحت شحيحة في دعم فكر المغتربين، وقد قلت موارد هذه المؤسسات، فاتجه المغتربون الذين هم هنا أصحاب الفكرة نحو دول الخليج، فكانت الإسلامية.

- أيضًا هناك تحليل خطاب وله عدة اتجاهات: من ناحية تحليل الأسس المعرفية التي تجمع الكتابات المختلفة...حتى الذين خارج إطار المعهد (المستقلين) أو من ناحية إبستمولوجية محضة: سردار، المرزوقي... وغيرهما.

4 - هذا، بينما انتهى د.السيد عمر في دراسته للمنهجية العلمية كما قدمتها خبرة إسلامية المعرفة إلى الحاجة الماسة للتوصل إلى كلمة سواء بين كافة تيارات الفكر الإسلامي حول: الثابت والمتغير، وأن إثارة هذا السؤال باعتباره نقطة انطلاق، هي السبيل إلى فك أسر المنهاجية الإسلامية من مقولة روَّجها المستشرقون، تزعم أن من مظاهر خصوبة الفكر الإسلامي تعدد اتجاهاته، وتباين أصول كل منها عن الآخر. فإذا جاز أن تصح مثل هذه المقولة بالنسبة لمنهجية من صنع الإنسان تفتقر إلى الناظم الخارجي المتعالي، كما هو الشأن في الغرب خلال القرون الأربعة الماضية، فإن ذلك لا يجتمع في مقام واحد مع منهاجية ناظمها هو: التوحيد. فالتنوع هنا لابد أن يكون تنوع الروافد التي تستمد ماء حياتها من نبع واحد،

وتصب كل روافدها في مجرى واحد. والتوحيد بطبيعته ناظم جامع، يعبر عن فطرة الله التي فطر الناس عليها. وهو ناظم لا يبحث عما يفرق، بل عمَّا يؤلف ويجمع.

الخاتمة: خلاصة متابعة مسار المشروع:

وفي نهاية هذا التقرير الرصدي يمكن الوقوف على بعض الملاحظات العامة التي أرى أن من المهم الالتفاف إليها في بناء الأعمال التقويمية المتعلقة بمشروعات النهوض الحضاري لأمتنا. فمع الاعتراف بالعمق المنهجي والسعة المعرفية والروح العالية التي اتسمت بها هذه الكوكبة، والتي استفاد منها كاتب هذه السطور كثيرًا في تكوينه المنهجي والمعرفي والوجداني، فإن ثمة ما يحتاج إلى تدقيق النظر فيه والاستفادة منه لاحقًا. أحاول على استحياء أن أمارس في الأسطر القليلة الباقية بعضًا مما تعلمته في هذه الخبرة من تفكير انتقادي بناء للذات قبل أي شيء. وهذه بعض ملاحظات على خبرة هذا المشروع في نقاط أساسية:

(4) أسطورة الجدول الزمني:

إن أول ما يسترعي الانتباه في تنفيذ هذا المشروع التقويمي هو المط الزمني الذي تعرض له والذي زاد عما كان مخططًا له بين العامين والثلاثة. والحقيقة أن إدارة المشروع قد أعربت عن هذه الملاحظة مرات عديدة وقدم المركز خطابات بذلك للباحثين، وإن جرى أيضًا تلمس الأعذار. وكانت أسباب التأخير مرتبطة بالأساس بظروف أعمال أخرى لدى الباحثين... لكن كان هناك سبب آخر تمثل في إعادة الترتيب للدراسات وتطور التصور والمنهجية الذي لم يتبدَّ إلا بعد اكتمال عملية التوثيق ومراجعتها، فقد أضاف هذا مهامًّا جديدة لكل عضو بل وأعاد هيكلة موضوعات جميع الباحثين. (فالدكتورة أماني صالح –مثلًا – كانت قد قامت بعمل كبير بناء على التصور الأول، لكنها عادت واتجهت اتجاهًا آخر مع الترتيب الأخير. وبيان ذلك أنه قد كان المتفق عليه ضمن الاجتماعات الاستشارية الأولى تقسيم

العمل بين فريقين: فريق لمتابعة الفكرة لدى الرموز والكوادر، وفريق لمتابعة ما سُمِّي ساعتها بالموضوعات المتصلة، ولكن بعد اكتمال التوثيق اتضحت الصورة بشكل مختلف على النحو المبين أعلاه.

والمستفاد من هذه النقطة أمران: ضرورة الجدول الزمني الحقيقي، وضرورة إحسان وضعه بما يتلاءم مع: الموضوع حجمًا ونوعًا، ظروف الباحثين تفرغًا وشُغُلًا، والسياق والموارد إتاحةً وإعاقةً. ومن ثم يجب الالتزام بقواعد إدارة الوقت وبناء الميزانيات الزمنية وجداول المواعيد التي تعد إحدى أهم مشكلاتنا الحضارية المعاصرة. وفيما يتعلق بالمشروعات التقويمية من نوعية مشروعنا هذا فيقترح الأخذ بالقواعد التالية:

1 – بدء عملية بناء الميزانية الوقتية التقديرية مباشرة بعد الاستقرار على معالم المشروع البحثي: حجمًا ونوعًا، بحيث يقدر لكل بند قيمة وقتية مناسبة تتضمن كافة العمليات الجزئية التي يفترض أن يقوم بها الباحث.

2 – تطوير الميزانية التقديرية إلى عقد واتفاق مع الباحثين بناء على عملية تفاوض حقيقية يكون أحد بدائلها استعفاء الباحث من القيام بالتكليف؛ لأن ظروفه لا تتواءم مع الحد الأقصى الذي يمكن أن تتحمله إدارة المشروع. ويستحب أن يوقِّع الباحثون والإدارة عقدًا بما ينتهون إليه من اتفاق على المواعيد وغيرها.

3 – تشتمل خطة الإدارة على خطتين مهمتين: خطة متابعة التطور في المشروع ويُتفق عليها مع الباحثين أو يتم إعلامهم بها، وخطة فرعية لطوارئ ميزانية الوقت في حال تعذر التزام باحث ما بالمتفق عليه وتشتمل على بدائل متعددة تراعي المرحلة والممكنات المتاحة.

4 – تلتزم إدارة المشروع أمام الجهة الراعية أو المنظمة بالتوقيتات الرئيسة والنهائية.

5 - في حال اشتمال العمل على أكثر من فريق يتم بناء ميزانيات وقت فرعية لكل فريق على حدة تحت مظلة الميزانية الوقتية العامة.

(5) التنسيق بين الفرق والباحثين الأفراد:

رغم تعدد اللقاءات التنسيقية الجامعة، والإعداد الجيد للباحثين المساعدين من قبل المشرف (أ.د. نادية مصطفى) ثم من قبل الباحثين الأساسيين، لم يسر الفريقان على منوال واحد أو متساوق. فكما أسلفنا بدا الفريق الأول أنجز وأكثر التزامًا بالتوقيتات، فيما اهتم الفريق الثاني بتعميق منهجية القراءة لكن مع تأجيل القراءة الفعلية والكتابة النهائية. وقد كان لهذا الاختلاف أثر في مسيرة بناء المنهجية الموحدة للقراءة والتقويم وربما في المفاهيم المشتركة، الأمر الذي لا شك أنه امتد إلى المضامين والنتائج النهائية للدراسة. وسنشير إلى هذا تاليًا.

من ناحية أخرى، عانى الفريق -في بدايته- من إشكال الدخول والخروج، سواء بطرح أسماء ثم التحول إلى غيرها أو بانضمام باحثين لأعمال معينة ثم اعتذارهم أو توقف مهامهم. وهذا طبيعي في عمل كبير كهذا المشروع، غير أنه أثر أحيانًا على التنسيق بين الباحثين. فعلى سبيل المثال ظل الفريق الثاني يعمل على أساس أن من مهامه مراجعة الأعمال التقويمية دون علم بإيكاله إلى باحث معين.

لقد كان من المفترض أن كاتب هذه السطور هو الذي يضطلع بهذه المهمة، الأمر الذي أثر فيه نقص خبرته، لكن الخلاصة المهمة التي قد نستفيدها من هذه المسألة هي أهمية المهمة التنسيقية في إدارة المشروعات البحثية الجماعية، ويمكن أن تتم على النحو التالي:

1 - تعيين شخص يعمل "منسقًا للمشروع" تكون مهمته مساعدة مدير المشروع أو المشرف عليه في الوصل بين وحدات المشروع، وتوفير قنوات التواصل بينها فيما يتعلق بالمعلومات والمستجدات ونتائج نشاط كل فريق أو باحث أو تطورات إدارية بما قد يؤثر على أعمال الآخرين. ويقدم تقريرًا دوريًا بنشاطه.

2 - ترتيب الالتقاءات الجامعة بحيث تشتمل على بيان بكافة التطورات الخاصة بكل باحث أو فريق أو بإدارة المشروع وبيان أثرها على الخط العام للمشروع. (ويؤخذ هذا البيان من التقرير الدوري أو الجامع الذي يعدُّه المنسق).

(6) المنهجية:

تعتبر هذه القضية من أهم ما تمخض عن هذا المشروع؛ فقد قدَّم الفريق خبرة مهمة وثرية في بناء الإطار المنهجي المتعلق بالقراءة والتقويم من خلال آليات الحوار المتراكم على مستوى الفريق الواحد ومستوى الفريق الجامع. إن اشتمال فريق العمل على هذه الكوكبة من الأساتذة المبرزين في المنهجية العلمية والمنظور الإسلامي كان مثريًا للغاية.

وعليه فقد شهدت اللقاءات تنوعات كثيرة في رؤية الإطار المنهجي وطريقة بنائه، واستمر الجدل حوله عبر المراحل الأولى بين من استحسن -مثلًا - ورقة الأسئلة الأوليَّة التي أعدتها إدارة المشروع باعتبارها تصلح أساسًا يُبنى عليه ويُسترشد به، وبين من اعتبرها مصادرةً على المطلوب وأن الأفضل أن نضع إطارًا منهجيًّا من خلال القراءة والتعامل المباشر مع المادة، إلى جانب رؤى أخرى.

لقد كانت هذه إشكالية كبيرة: أن يختلف الباحثون على المنهج وعلى طريقة بنائه وعلى معايير اعتماده، لكن إدارة الاختلاف في هذه الجزئية بدت ناجحة للغاية، وربما تمثل أهم جوانب المشروع التي يمكن أن نستخلص منها فوائد مهمة، منها:

1 - ضرورة الاعتناء الشديد ببناء الإطار المنهجي الجامع وإعطائه الأولوية في المشروعات البحثية بعامة والتقويمية بخاصة، وأن تخصص لها مساحة أساسية في بنية العمل ومسيرته، وأن توضع هذه المهمة على رأس مهام الإشراف على المشروع.

2 - ضرورة الاشتراك الفعال للفريق البحثي الأساسي في عملية بناء هذا

الإطار وتعميق النقاش حوله، ويُفضَّل أن يحضر الباحثون المساعدون هذه اللقاءات؛ لفائدتهم من جهة ولتحسين أدائهم من جهة أخرى.

3 - الجمع بين الرؤية الأوليَّة للمنهج وبين تطويرها تباعًا وفقًا لما يتبين من التعامل مع مادة البحث، على أن تتم إدارة هذا التوفيق إدارة منظَّمة وتراكمية بالاستعانة بتقارير التقدم والمتابعة، وأن تشتمل المراحل الأولى من التنفيذ على التزام باستخدام المداخل والأدوات وتطبيق القواعد المنهجية التي يتم اعتمادها بين أعضاء الفريق.

4 - التقويم المتتالي للمنهجية المستخدمة من خلال الحوار المستمر بين الباحثين حول "كفاءة المنهج وكفايته"، ومناقشة الملاحظات التي تتراءى للباحثين بترتيب ينتهي إلى تقرير (إضافة - خصم - تعديل - تأكيد).

ومن الجدير بالذكر أن منهج تنفيذ مثل هذا المشروع البحثي الجماعي لم يكن ليعدو كونه إطارًا جامعًا لا مانعًا، بمعنى أنه اتسع لتعدد الرؤى والمداخل والأدوات التي يقتنع بها الباحثون، وأنه لم يلغِ الاختلافات، لكنه من ناحية أخرى لابد أن كان يحمل معنى للجماعية التي هي سمة المشروع، ومن ثم نؤكد على أهمية الدور المنوط بالإشراف العلمي للموازنة بين هذين الطرفين على نحو ما تجلى في خبرة هذا المشروع.

(7) المضامين والمفاهيم:

استغرقت النقاشات المضمونية مساحة كبيرة من لقاءات الفريق ومجموعتيه، ودارت نقاشات عميقة حول المفاهيم الأساسية التي تتناولها الدراسة: كمفاهيم العلم والمعرفة والمنهج والقانون والنظرية وغيرها: بين الدلالات المضيَّقة والدلالات الموسَّعة وبين ما يقبل الأسلمة وما لا يقبل الأسلمة.. كما جرت عروض مقارنة لدلالات ومسيرات عدد من المفاهيم والقضايا لدى مفكرين وكُتاب أسهموا في "إسلامية المعرفة"، تم ذلك على سبيل التمثيل والتجريب

للمداخل المنهجية والأدوات البحثية، والتناقش حول مستويات التحليل ووحداته الأنسب،.. هذا من جهة عرض خلاصات القراءات الأوليّة للباحثين وتفعيلها في عملية بناء المنهج، وهي متصلة بالنقطة السابقة.

لكن من جهة أخرى فقد خاض الباحثون في مضامين عديدة ضمن قضايا الأسلمة؛ منها على سبيل المثال: أن فكرة إسلامية المعرفة ذاتها (وكذلك نظائرها المقابلة) لم تنشأ نتيجة ظرف طبيعي إنما نتيجة أزمة يجب تداركها على نحو ما صورت أدبياتها، يردها بعضهم لأزمة فكر حديث ويردها بعض آخر لعصر عثمان بن عفان أو إلى عصر الترجمة أو غير ذلك.. كل ذلك يؤثر على التصور للمخرج، وبالتالي يؤثر على تحريرنا لمفهوم "إسلامية المعرفة".

ومن ذلك أيضًا اختلاف الفريق في المراحل الأولى على تحديد الغاية والهدف من فكرة الأسلمة محل البحث وأهداف المشروع التقويمي نفسه، واختلاف التعبيرات بين الباحثين حول هذه المسائل: هل الهدف بناء توليفة تجمع عالِم الاجتماع إلى عالم الشريعة، أو الجمع أو الوصل بين فقه الواقع وفقه النص، أو إضفاء الصبغة الإسلامية (لا مجرد الصيغة أو الصياغة) على المعرفة الحديثة والعلوم المعاصرة ثم على الواقع داخل الأمة، أو تقديم النموذج المعرفي الإسلامي حضاريًا بما يجعله هداية للعالمين..؟ إن قدرًا كبيرًا من هذه النقاشات استغرق وقتًا طويلًا من اللقاءات ليس فقط فيما بين الباحثين والأساتذة الذين التقوا بهم من رواد إسلامية المعرفة وكوادر المعهد والمستشارين وأصحاب الشهادات.

والمهم في هذه الخلاصة هو الطريقة التي أديرت بها هذه الخلافات والنقاشات وما آلت إليه من تأكيد معادلة "الجامعية المتعددة"، أي اعتبار الرؤى المشتركة والمتفق عليها إطارًا فكريًا يضم في داخله آراء متنوعة. فمثلًا تم الاتفاق على أن ثمة أزمة فكرية تعاني منها أمة الإسلام وهي بارزة وضاغطة منذ نحو قرنين من الزمان، وأنها أزمة حضارية مركبة متعددة الأبعاد، وأنها تجد جذورًا في طرق

التفكير والتعلم والتثقُّف وأنماط السلوك في المجتمع المسلم المعاصر، وتتبدى مظاهرها وأصداؤها في سائر قطاعات حياتنا الراهنة: الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، وفي العلاقات الداخلية والبينية والخارجية، وجرى التوافق كذلك على أولوية البعد الفكري وبالأخص المنهاجي في توصيف هذه الأزمة؛ ومن ثم أولوية – أو على الأقل أهمية ومصداقية – المواجهة الفكرية العلمية التي تمثلها دعوة "إسلامية المعرفة" وأهمية مأسستها في المعهد العالمي للفكر الإسلامي... بالتوافق على مثل هذه المسائل أمكن تحديد أطر الاختلاف واستيعابها كالاختلاف حول تشخيص جذور الأزمة، وحول أولويات العلاج..الخ.

تحقيق هذه المعادلة واقعًا بواسطة الدور الإشرافي وإدارة المشروع، ومن خلال آليات الالتقاء والحوار المتصل وتقارير المتابعة والتقدم التراكمية والفكر التوفيقي (لا التلفيقي).. هذا –في تصوري – من أهم الدروس المستفادة من هذه التجربة والتي ينبغي تحويلها إلى آلية مفصلة ومعتمدة من المعنيين بالأبحاث العلمية الجماعية، ونلخصها على النحو التالي:

1 – من المهم أن يكون القائم على المشروع إشرافًا وإدارة ذا معرفة وخبرة بالموضوع محل الدراسة وبمفاصله الأساسية؛ كي يمكنه تمييز محاور النقاشات المضمونية.

2 – ضرورة اللقاءات المضمونية التي تُطرح فيها دوريًا خلاصات متتالية لعمل الباحثين في دراساتهم، وتتناول آراءهم ورؤاهم فيما يتعلق بالقضايا والمسائل الأساسية التي تؤلف الموضوع محل البحث.

3 – الحوار الحر المتصل وتسجيل الرؤى وتنظيم عمليات الإدلاء بالآراء بقواعدها المعروفة وبطريقة منظمة تمكن المشرف من تمييز مواطن الاتفاق ومواقع الخلاف واتجاهات الرأي داخل الفريق وما يغلب عليها وما هو أساس وما هو هامشي.

4 تقارير المتابعة والتقدُّم التي يعدها منسق المشروع مهمة في تحقيق التراكم والتواصل وتوثيق التطور في تضييق الفجوات بين الباحثين، على أن يتم تعميم فوائدها على الباحثين بطريقة فعالة.

5 – تمتع المشرف أو مدير المشروع بالقدرة التوفيقية واعتماده معادلة "الجماعية المتعددة" مع الوضوح الفكري والحسم الإداري، (الأمر الذي كانت أ.د. نادية مصطفى نموذجًا عبقريًا فيه يستحق بالإضافة إلى التقدير، الدراسة والتجريد والنمذجة للاستفادة منه في إدارة المشروعات الجماعية).

(8) مدى تحقيق الهدف الرئيس والأهداف الفرعية

ويرتبط بالنقطة السابقة المعيارُ الأساس لتقويم هذا العمل البحثي تقويمًا ختاميًّا؛ ألا وهو مدى إنجازه للهدف أو مجموعة الأهداف التي توخَّاها في خطته الأساسية. لقد كان الهدف المحوري من هذه الدراسة –كما أوضحنا أعلاه – هو الوقوف على حالة "إسلامية المعرفة" فكرةً وحركةً ومؤسسةً بعد ربع قرن من تأسيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، من مدخل الانتقال بالفكرة من حالة الفكر الحر السيَّال إلى حالة العلم أو المنظور العلمي ذي التقاليد والمنهجية المحددة. هذا بالإضافة إلى عدد من الأهداف الفرعية الجزئية اللاحقة المتعلقة بتشخيص الفكرة من جوانيَّاتها والإطلال على بيئتها المتصلة بها، الأمر الذي جمعه مدخل الانتقال بالفكرة إلى بناء مدرسة ذات معالم ومبادئ وغايات ومنهاجية عامة مشتركة وإن تنوعت داخلها الروافد أو الاتجاهات الجزئية واختلفت عليها دوائر من خارجها. فهل تحققت هذه الأهداف وتمت الإجابة عن هذين السؤالين الأساسيين؟ وما مدى ذلك؟ وما دلائله؟

ليس لهذا التقرير أن يبتَّ في ذلك، والحكم على ذلك يحتاج إلى بسطٍ، وسيكون محل اختلاف كبير كما أتصور. ولكن الذي أتصوره أن هذا المشروع قد قطع شوطًا لا بأس به في الاقتراب من تحقيق هذين الهدفين: التشخيص والتقويم،

وأنه -وهذا هو الأهم في تقديري - قد فتح بابًا مهمًّا ينبغي على المعنيين بالأمر الولوج فيه، والإسهام في تطوير نتائج هذه الدراسة.

ومن أهم دلائل هذا التقدم التي يمكن الإشارة إليها في هذه العجالة ما يلي:

1 - تحرير دلالات مهمة لمفهوم الأسلمة (إسلامية المعرفة) لدى رواد المعهد وعدد من كوادره وأصحاب التأصيلات المتعلقة بالمفهوم ومراميه، والوقوف على مشتركات وتوافقات في هذا الصدد من المهم رصدها والبناء عليها، بالإضافة إلى اختلافات أيضًا من المهم استيعابها ضمن معادلة "الجامعية المتعددة" التي كان هذا المشروع تجربة مهمة في تحقيقها.

2 - تشخيص معالم خطة المعهد وقياداته ومشاركين فيه من أجل تحقيق مشروع الأسلمة، والاستراتيجيات المتعددة التي دعا إليها المنظِّرون، والاستراتيجيات الفعلية التي أبرزها تطور مسيرة المعهد، وما تعلق بذلك من إنجازات يُفترض المراكمة عليها، ومن جوانب أخرى تحتاج إلى تقليب النظر فيها.

3 - رسم خريطة واسعة لأبعاد المنهجية العامة الفكرية والعلمية التي تمخضت عنها أدبيات الفكرة والمعهد والتي تمثل رؤية -أو بالأدق - رؤى كاتبين عديدين تحت مظلة الأسلمة لما هو علم وعلمي ومنهاج ومنهاجي على مستويات النموذج المعرفي الذي ينبغي أن ينطلق منه البحث والباحثون، والمصادر والمداخل والأدوات البحثية التي تتردد بين الخبرتين الإسلامية والغربية، وحال الإبداع المعاصر من الدائرة الإسلامية في هذا،.. الأمر الذي يؤسس لمنطقة حوار ونقاش مهمة، ويفتح المجال أمام محاولة جماعية مطلوبة لاستخلاص "المنظور العلمي العام" المستقى من فكر وخطاب إسلامية المعرفة والقادر على احتواء النظرية العامة للأكاديميين الإسلاميين في عموم العلوم الاجتماعية والإنسانية (والطبيعية إن أمكنَ).

4 – تقديم نموذج مهم لمحاولة الإجابة عن سؤال أجاد د. فتحي الملكاوي طرحه والتمهيد لإجابته من قبل ومفاده: "كيف يروننا؟": تشخيص التقويم الخارجي لإسلامية المعرفة على الأقل في مستوى خطابها التأصيلي كما بدا عند بعض الآباء المؤسسين.

وفي الختام، فقد حاول هذا التقرير توثيق خبرة مشروع بحثي جماعي مهم، تعلم منه الباحث كثيرًا، ورأى أنه اشتمل على تجربة وخبرة من الجدير التعرف عليها والاستفادة المنهجية العملية منها. وأسأل الله تعالى لأمتي النصر والتأييد والسداد والرشاد، ولهذه الكوكبة من المهمومين بالأمة خير الجزاء، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المحور الأول

إسلامية المعرفة: المفهوم والفكرة:

رؤيتان من الداخل والخارج

قراءة في مفهوم إسلامية المعرفة داخل التيار الأساسي للمعهد

د. أماني صالح

مقدمة:

شكلت مدرسة إسلامية المعرفة إحدى أبرز المدارس الفكرية على الساحة الإسلامية في الربع الأخير من القرن العشرين. وحملت تلك المدرسة ثلاث سمات مهمة متفردة قياسًا بالأفكار والتيارات التي حفلت بها الساحة الإسلامية في تلك الفترة: أولاها كونها مدرسة أو تيارًا لا ينسب لفرد أو شخص بعينه وهي سمة نادرة في منطقة يعد الطابع الشخصي أحد أمراضها المزمنة. الثانية كونها تيارًا فكريًّا - معرفيًّا وليس فكريًّا - سياسيًّا أو أيديولوجيًّا؛ وهي سمة متفردة في بيئة درجت على تسييس كل الأفكار ولم تنجُ أكثر التيارات الفكرية فيها من مصير التحول إلى حركات سياسية وفرق مذهبية. وقد ترتب على ذلك أن المقابل أو المقابلات الفكرية التي خاضت - ولا تزال تخوض - المدرسة جدالاتها ومحاورتها الأساسية معها ليست مقابلات أيديولوجية بل أنساقًا معرفية. السمة الثالثة هي أن هذه المدرسة تصبُّ في (وتقع داخل) أهم التيارات الإصلاحية المعاصرة، وهو تيار الوسط الإسلامي وقد نشأت في مرحلة من مراحل ضعف هذا التيار وانسحاقه في ظل تغوُّل التيار السلفي والحركي المتشدد إسلاميًّا من جانب، واستقواء النهج الوضعي العلماني رسميًّا ودعمه من خلال آليات العولمة من جانب آخر. وعلى

ذلك يمكن القول إن مدرسة إسلامية المعرفة تعد أحد أهم التعبيرات الحية عن استمرارية تيار الوسطية الإسلامية الإصلاحي في هذه الفترة التاريخية. وقد عززت هذه المدرسة من رصيد هذا التيار بقدر ما استفادت من تراثه.

حملت مدرسة إسلامية المعرفة على عاتقها القضية الأساسية التي حملها الإصلاحيون الوسطيون منذ بروزهم في نهايات القرن التاسع عشر تعبيرًا عن أزمة المجتمع المسلم في العصر الحديث؛ ألا وهي قضية التوفيق بين الإسلام والواقع المعاصر بعلومه ومعطياته، وإقامة حل وسط تاريخي بينهما يقوم على صيغة أصيلة غير ملفقة تنبني على وصل جوهر الإسلام بمعطيات الواقع الإنساني المعاصر ومرتكزات العلم مؤكدة أن العائق الحقيقي في تحقيق ذلك هو الأيديولوجيات والانحيازات الفكرية والمذهبية والمعرفية التي تلتصق بكل من: الإسلام... والعلم والواقع. وهذا هو جوهر عمل وجهد مدرسة إسلامية المعرفة على مدى ما يقرب من ربع قرن حتى الآن.

في هذا البحث محاولة لسبر أغوار المفهوم: مفهوم إسلامية المعرفة كما قدمه أقطابها. ورغم البساطة الظاهرة للمطلوب إلا أن المسعى الفعلي لبلوغه ليس على هذا النحو البادي من اليسر لأسباب عدة: أولها - تاريخية المدرسة، بمعنى أن مدرسة أو تيار إسلامية المعرفة قد نشأ وتطور عبر فترة زمنية تجاوزت العقدين نمت فيها أفكار وخبت أخرى. الثاني هو تعدد وتنوع الطرح واختلاف زوايا الرؤية لدى أقطاب هذه المدرسة؛ فإسلامية المعرفة لم تكن حزبًا دوجمائيًّا قدَّم مفهومًا وبرنامجًا ملزمًا لأعضائه، بقدر ما كانت تيارًا أو جبهة عريضة متسعة ضمت مجموعة من المفكرين المستقلين جمع بينهم قاسم مشترك أدنى من التصورات والأفكار والأهداف والتحليلات لواقع ومستقبل الأمة. إن تداخل عناصر التطور التاريخي والتنوع يجعل مهمة التعرف على أبعاد المفهوم نوعًا من الدراسة ذات الطابع المركَّب.

أبعاد مفهوم إسلامية المعرفة:

لا ينصرف الحديث عن مفهوم إسلامية المعرفة ببساطة إلى تقديم تعريف أو تعريفات للمصطلح. فإسلامية المعرفة ليست ذلك المفهوم المبسَّط الذي يمكن سبر أغواره من خلال "التعريف"، بل إنه مفهوم مركب متعدد الأبعاد. ولقد حاول هذا البحث تقديم مفهوم إسلامية المعرفة من خلال التركيز على الأبعاد المختلفة للمفهوم التي تَشَارك في اعتناقها وتقديمها أبرز مفكري هذه المدرسة. والتي يتعرض بعضها للقضية العلمية التي تتبناها المدرسة والتي يترجمها المصطلح، وبعضها يصف التوجه وموقع الفكرة على متَّصَل الأفكار الإسلامية والعالمية، والبعض الآخر ينظر من زوايا بيئة المفهوم معنيًّا بدواعي الحاجة إلى إسلامية المعرفة ووظيفتها، وبعضها الآخر عملياتي وتطبيقي يتطرق لبرنامجها أو خطوات تحقيقها كعملية تاريخية ومعرفية فضلًا عن اقتراباتها المنهجية وأدواتها ما يمكن أن نسميه بمنهجيتها.

ويمكن القول إجمالًا: إن مفهوم إسلامية المعرفة – وفق التعريف السابق – يتضمن خمسة عناصر أساسية هي:

– أن مهمة المدرسة "معرفية" بالأساس؛ يعبِّر عنها مصطلحا: " أسلمة العلوم"، و"إسلامية المعرفة".

– أن من خصائص المعرفية الإسلامية: "الوسطية" والنظر إلى الأبعاد الغيبية والموضوعية في الكون نظرة تقوم على "التوازن والانسجام".

– أنه من المنظور السياقي، فإن أسلمة المعرفة تقدم "استجابة" لتحديات أزمة المعرفة الإنسانية المعاصرة وأزمة الفكر والعقل المسلم.

1 – إسلامية المعرفة "وظيفيًّا"، هي "إصلاح" النظام المعرفي وعقل الأمة.

– إسلامية المعرفة "منهجية" للتفكير ولبناء العلم.

أولًا: المهمة المعرفية في الفكرة والمصطلح: (إسلامية المعرفة) و(أسلمة العلوم):

يثير التعرض لإسلامية المعرفة أول ما يثير لدى الباحث قضية المصطلح، وهي قضية وإن بدت شكلية من حيث المبدأ وهو ما حرص على تأكيده أقطاب المدرسة، إلا أنها لم تكن كذلك فعليًا. إن رصد استخدامات وتطورات وتنوع المصطلحات التي تشير إلى إسلامية المعرفة ومترادفاتها إنما يقدم للباحث دراسة ثرية جدًّا حول تطور مفهوم إسلامية المعرفة وتنوع رؤى المفكرين داخل هذه المدرسة بل وسيرة هذه المدرسة ومآلاتها التاريخية.

على الصعيد التاريخي، تولد عن مصطلح إسلامية المعرفة العديد من المصطلحات التي رفع لواءها رموز من هنا أو هناك بعد اتساع الفكرة وامتدادها في مختلف بلدان العالم العربي والإسلامي. جمعت تلك المصطلحات إلى جوار إسلامية المعرفة وأسلمة العلوم مصطلحات أخرى مثل: التأصيل الإسلامي، والتوجيه الإسلامي للعلوم، وإسلام المعرفة والتأصيل المعرفي...الخ. ورغم حرص رموز إسلامية المعرفة وأقطابها على التأكيد على عدم وجود خلافات موضوعية أساسية بين تلك المصطلحات[1]، إلا أن قراءة أدبيات تلك المدرسة تؤكد أن بعض تلك المصطلحات مثلت انشقاقات عن التوجه العام لمدرسة إسلامية المعرفة، لعل أبرز تلك الانشقاقات التيارات الأيديولوجية التي حاولت الربط بين فكرة الأسلمة المعرفية والعلمية وبين مدارس مذهبية وسياسية بعينها امتلكت قدرات مؤسسية ووعيًا دفعها إلى محاولة جذب إسلامية المعرفة على أرضيتها الفكرية والمذهبية. ولعل أبرز تلك الروافد: الرافد المذهبي السلفي الذي ارتبط بجامعة الإمام محمد بن سعود في الرياض، والرافد الحركي السياسي

(1) انظر: د. طه جابر العلواني، "إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم"، مجلة التأصيل، مايو 1995، ص ص: 6 – 22، بالإشارة وحول نفس القضية انظر أيضًا: د. علي جمعة ود. سيف الدين عبد الفتاح، إسلامية المعرفة وأصول الفقه الحضاري...، ورقة عمل وخطة للتأصيل (القاهرة: من الأوراق الداخلية بمكتب المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالقاهرة، د.ت)، ص ص: 1 – 3.

الذي ارتبط بتجربة حكومة الإنقاذ في السودان. بيد أنه يمكن القول: إن تلك الروافد تمايزت عن التيار الأساسي لإسلامية المعرفة الذي ظل على ولائه لفكرة البعد "المعرفي" للمدرسة ورفض المذهبية أو التسييس، كما ظل على تمسكه بمصطلحي إسلامية المعرفة وأسلمة العلوم باعتبارهما خير ترجمة لهذا التوجه المعرفي العلمي للمدرسة.

بخلاف ما سبق وعلى صعيد التحليل الموضوعي للتيار الأساسي لإسلامية المعرفة، والذي عبر عنه مؤسسيًّا المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وضم مؤسسي الفكرة وأهم رموزها، يمكن القول: إن خلافات المصطلح لم تكن من الخطورة والأهمية بما يدفع للتركيز على عناصر الخلاف دون الاشتراك. بل إن تلك الاختلافات (لا الخلافات) في المصطلح عكست تعددًا في زوايا الرؤية لنفس المفهوم أكثر من كونها تعكس اختلافًا في المفهوم ذاته. ويمكن القول بأن هناك مصطلحين أساسيين سادا كترادفين إلى حد كبير داخل التيار الأساسي لإسلامية المعرفة الأول هو مصطلح إسلامية المعرفة والثاني هو أسلمة العلوم. لم يُعن مؤسسو المدرسة كثيرًا بالتمييز بين المصطلحين ومع انضمام جيل ما بعد التأسيس ممن يمكن وصفهم بـ"الكوادر" اهتم بعضهم بهذا التمييز. ويتضح من محاولات التمييز أن الفارق بين المصطلحين تكتيكي أكثر منه استراتيجي أو أنه يتعلق بالدرجة والمرحلة أكثر منه بالنوع؛ فالدكتور جمال الدين عطية على سبيل المثال: يرى أن"الإسلامية" تعبر عن حالة ثابتة يصل إليها الموضوع بحيث يصبح مذهبًا (على غرار Capitalism وخلافه)، أما تعبير"الأسلمة" فهو يدل على الحركة والدينامية في محاولة تغيير شيء من وضع إلى وضع. ومن هنا فهو يتحيز إلى المفهوم الأخير لأنه أكثر تعبيرًا عن الحالة التاريخية الراهنة للعلم. وبالإضافة لمحاولة التمييز السابقة يمكن القول إن التعبير الثاني يتجه إلى منحى أكثر عمليةً يتعلق بأسلمة العلوم ذاتها فيما ينحو المصطلح الأول منحى أكثر راديكاليةً وشمولًا

في الوقت ذاته إذ يُعنى بالجذر الأساسي للعلوم وللإدراك والوعي والمعارف الاجتماعية وهو "نظرية المعرفة" ذاتها... ويظل الخلاف مع ذلك يمثل - كما سبق أن أشرنا - مجرد تعدد في زوايا الرؤية.

في هذا الإطار، يمكن القول: إن اتجاهات تعريف إسلامية المعرفة تباينت بين ثلاثة اتجاهات: توجه نظري معرفي، وتوجه إجرائي عملي، وتوجه وسطي ما بين هذا وذاك. وقد جسد ثلاثة من كبار مؤسسي المدرسة التوجهات الثلاثة وهم: د. إسماعيل الفاروقي، د. عبد الحميد أبو سليمان، ود. طه العلواني.

بوضوح يرى د. الفاروقي أن المقابل المعرفي الذي يخوض المعرفيون الإسلاميون جدلهم معه هو "النموذج الوضعي - المادي - العلماني الغربي" المهيمن على شتى مجالات الحياة والمعرفة في اللحظة التاريخية الراهنة ممثلًا التحدي الرئيس للوجود الإسلامي. إن هذا الظهور الجدلي الضدي لوعي إسلامي معرفي حديث على أرضية وبيئة مناقضة إنما يجعل للنموذج المعرفي الإسلامي توجهًا نقديًا تصحيحيًا أصليًا؛ في تعريفه لأسلمة العلوم عام 1982، قدم الفاروقي للمفهوم باعتباره ينصرف إلى "إعادة صياغة للعلوم في ضوء الإسلام" فهي عملية ترمي إلى "إعادة صياغة المعلومات وتنسيقها، وإعادة التفكير في المقدمات والنتائج المتحصلة منها، وتقويم الاستنتاجات التي انتهت إليها، وإعادة تحديد الأهداف على أن يكون كل ذلك بطريقة تجعل فروع المعرفة المختلفة تثري التصور الإسلامي وتخدم أهداف الإسلام".(1)

وحسب تعريفه السابق، فإن أسلمة العلوم - من وجهة نظر الفاروقي المتمرس في متابعة تكون وتحليل بنية الفكر الغربي - هي عملية شاملة تشمل كافة مراحل

---

(1) د.إسماعيل الفاروقي، " أسلمة المعرفة"، ترجمة فؤاد حمودة وعبد الوارث سعيد، في: مجلة المسلم المعاصر، العدد 32، شوال - ذو القعدة - ذو الحجة 1402هـ أغسطس - سبتمبر - أكتوبر 1982.

إنتاج العلم سعيًا وراء تفكيك بذور الانحياز المعرفي للفلسفة الغربية الكامنة فيه. لكن الفاروقي – ومن بعده الكثيرون – ركز على مرحلة أو منطقة معينة ذات أهمية مركزية في عملية أسلمة العلوم؛ هي النموذج أو النظام المعرفي الإسلامي الذي منه تنبثق وعليه تترتب عملية بناء العلم. لقد استخدم الفاروقي مصطلح"التصور الإسلامي" للتعبير عن ذلك النموذج، ولم يكن استخدامه ذاك الذي استبدل به تعقيد مصطلح "النموذج المعرفي" ببساطة مصطلح "التصور الإسلامي" عشوائيًّا؛ فكتابات الفاروقي في مجال أسلمة المعرفة –على خلاف كتابات الأخرى– اتسمت بالبساطة التي تعزز وجود هدف دعويّ لدى صاحبها للترويج لأفكاره في هذا المجال عند أكبر قطاع ممكن من القراء المهتمين، لكن الأهم من ذلك هو عمومية مصطلح "التصور الإسلامي" ليشمل كلًا من القاعدة الفكرية لبناء وتكون العلم من جانب ولبناء وتكون الإنسان المسلم من جانب آخر، والذي أولاه الفاروقي أهمية مركزية باعتباره الحلقة الأخطر في أسلمة العلم. و"التصور الإسلامي" هو رؤية واحدة شمولية للحياة "تتناول مظاهر النشاط الإنساني جميعًا سواء كان نشاطًا بدنيًّا أو اجتماعيًّا أو اقتصاديًّا أو سياسيًّا أو ثقافيًّا أو روحيًّا"، هذا التصور –حسب ما يرى الفاروقي – ينبغي أن يكون هو "المبدأ المسيطر على كل فرع من فروع المعرفة وأن يتخذ منطلقًا لإعادة صياغة كل ميراث البشرية من جديد من منطلق إسلامي".

ومن أبرز من انحازوا للجانب المعرفي في تعريف إسلامية المعرفة د. عبد الوهاب المسيري. الذي يشترك مع د. الفاروقي في تبحره العميق في الفكر الغربي وإطلاعه الوثيق على منطلقاته المعرفية ومدى تباينها عن منطلقات المنظومة الإسلامية. يرى د. المسيري أن قضية أسلمة المعرفة تبدأ من الكليات أي من المستوى المعرفي الذي يسقط نتائجه ورؤاه لاحقًا على الجزئيات والتطبيقات." وهو يرى إسلامية المعرفة في هذا الإطار عملية أو محاولة لبناء النموذج المعرفي

الإسلامي فهي تعني:"تجريد نموذج كلي من النص المقدس يساعدنا على تفسير الجزئي في إطار الكلي وعلى الحكم عليه". ومن ثم فهي كأي محاولة لبناء نموذج معرفي يتعين عليها تقديم الإجابة الإسلامية عن الأسئلة الكلية: مثل وجود الإله وطبيعته، وطبيعة العالم وماهيته ومصدر تماسكه، طبيعة الزمان والمكان، وطبيعة الإنسان وعلاقته بالطبيعة الخارجية، وهوية الإنسان ومكانه في الكون والهدف من وجوده، وعلاقة الإنسان بالمجتمع وبالمعرفة، والهدف من المعرفة... الخ. إن بناء هذا الإطار المعرفي الإسلامي أو تلك الرؤية الإسلامية المتسقة هي الشرط الجوهري لتوليد معرفة أو معارف إسلامية حديثة.[1]

خصائص "التصور الإسلامي": بتفصيل وإضاءة أكبر يحدد د.إسماعيل الفاروقي خصائص النموذج المعرفي أو التصور الإسلامي الذي يقول إنه يتعين أن يجسد مفاهيم الإسلام الأساسية التي تتمحور في اتجاهين: قضايا الإسلام الأساسية، وقيم الإسلام...

يحدد الفاروقي قضايا الإسلام الأساسية بأربع قضايا هي: أولًا: وحدة المعرفة ووحدة البشرية ووحدة الحياة النابعة من وحدة الخ الق.وثانيًا: الإيمان بوجود هدف من وراء خلق الكون والإنسان. وثالثًا: تسخير الكون للإنسان. ورابعًا: عبودية الإنسان لله.

أما قيم الإسلام فتشمل من وجهة نظره: أولًا: استخدام العلم لسعادة الإنسان، ثانيًا: تفتح ملكات الإنسان دون عوائق، ثالثًا: إعادة النظر في العلاقات القائمة بين أنواع المخلوقات بما يجسد الحكمة الإلهية في خلقها، ورابعًا: بناء الثقافة والحضارة منارات إنسانية بارزة في العلم والحكمة والبطولة والفضيلة والتقوى والطهر.

---

(1) د.عبد الوهاب المسيري، إسلامية المعرفة: في النماذج المعرفية والأسئلة الكلية... أفكار وتصورات أولية، محاضرة غير منشورة ألقيت ضمن فعاليات ثقافية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بالقاهرة، د.ت.

يرى الفاروقي أن ذلك الإطار قابل للتطبيق على شتى العلوم، إلا أنه يُعنى بتطبيقه - بشكل خاص - في مجال اختصاصه، وهو العلوم الاجتماعية والإنسانية فيرى أن تلك العلوم يتعين أن تحمل الصفات التالية:

1 - **التوحيد**: بمعنى أن الله (تعالى) واحد، وأن جميع المعرفة الموضوعية عن العالم تعد معرفة بإرادته وتدبيره وحكمه، وأنها يتعين أن تتجه جميعها للالتزام بأمره؛ أي الالتزام بالنمط الإلهي الذي أوحى بها.

2 - **الاستخلاف**: إن العلوم التي تدرس الإنسان وعلاقات البشر عليها أن تقر أن الإنسان يحيا في مملكة يحكمها الله من الناحيتين الغيبية والقيمية. ومن ثمَّ، فإن عليها أن تُعنى بخلافة الإنسان لله (تعالى) على الأرض.

3 - **وحدة هدف العلم**: إن العلوم الخاصة بالأمة (العلوم الاجتماعية والإنسانية) يجب عدم إهدار مكانتها لصالح العلوم الطبيعية، فكلاهما يحوزان على نفس المرتبة في خطة المعرفة الإنسانية، وكلاهما يهدف إلى اكتشاف النمط الإلهي على اختلاف مجالات البحث.

4 - **الصدق**: على العلوم الاجتماعية الإسلامية أن تدرك وتعلن صراحة اعترافها بالتحيز وعدم الموضوعية بدلًا مما يَسِمُ العلمَ الغربي من تدليس يهدف إلى إضفاء صفة العمومية على ظواهر غربية.

5 - **الجامعية**: إن العلوم الاجتماعية تجمع بين: هدف كشف الحقيقة في الظاهرة الاجتماعية على ما هي عليه، وربطها بالنمط الإلهي المتصلة به أي بما يجب أن تكون عليه.

إن محتوى وكُنه ما فصله د. الفاروقي من خصائص للتصور الإسلامي أو النموذج المعرفي الإسلامي ومن ثم الفجوة التي يتعين ملؤها والمهمة التي يتعين أن تقوم بها مدرسة إسلامية المعرفة على الصعيد المعرفي هو ما أجمله د. عماد الدين خليل في

عبارة موجزة هي: "تشكل (وإعادة تشكل) المعرفة من منظور الإيمان"[1].

يقدم الدكتور طه جابر العلواني -باعتباره أحد مؤسسي إسلامية المعرفة - طرحًا وسطيًّا لتعريف إسلامية المعرفة يوسع الدائرة من التركيز على نظرية المعرفة إلى استيعابها في إطار أشمل يجمع بين النظرية والآليات أو ما يمكن أن نسميه بالمنهجية.

يعرف د. العلواني إسلامية المعرفة من وجهة نظره بأنها "رؤية منهجية معرفية وليست حقلًا علميًّا دراسيًّا أو تخصصًا أو أيديولوجية". ويمكن القول: إن هذا التحديد (إسلامية المعرفة باعتبارها منهجية) يحظى باتفاق عام بين عدد كبير من مؤسسي الفكرة والعاملين بها غير أنهم يفترقون فيما وراء ذلك من تحديد لكُنْه تلك الرؤية المنهجية ومرتكزاتها والزاوية التي يعنون بالتركيز عليها.

على أساس ذلك، فإن تعريف د. العلواني لإسلامية المعرفة يُعنى بركني المنهجية: نظريتها المعرفية، ثم المنهج، والعمليات، والأدوات؛ لبناء وتطبيق هذه النظرية المعرفية وصياغة العلوم انطلاقًا منها. فعلى صعيد نظرية المعرفة، يرى العلواني إسلامية المعرفة باعتبارها تمثل الجانب الفكري والمعرفي في الإسلام (بمعناه الشمولي باعتباره دينًا توحيديًّا يبدأ بإبراهيم وينتهي بمحمد عليهما الصلاة والسلام)، ومن ثم فإسلامية المعرفة ما هي إلا محاولة "لبناء نظرية للمعرفة التوحيدية التي تؤمن بأن للكون خالقًا واحدًا ليس كمثله شيء... جعل الوحي مصدرًا إنشائيًّا أساسًا لمعرفته والوجود مصدرًا موازيًا. بقراءتهما في إطار التوحيد الخالص تتكون المعرفة السليمة الرشيدة الهادفة... معرفة التوحيد والاستخلاف والأمانة والعمران والشهود الحضاري".[2]

ولا تقتصر إسلامية المعرفة، من منظوره، على بناء نظرية معرفية لها سماتها (الجمع بين الوحي والوجود) بل إلى تغطية الجانب العملي أو المنهجي الذي يتوافق

(1) د. عماد الدين خليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ، هيرندن – فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1992.

(2) د. طه جابر العلواني، "إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم"، مرجع سابق، ص 9.

مع تلك النظرية؛ فإسلامية المعرفة في رؤيته أيضًا هي: "قضية منهجية تقوم على اكتشاف العلاقة المنهجية بين الوحي والكون. وهي علاقة تداخل وتكامل منهجي"[1].

إن طرح الدكتور العلواني وإن تقارب مع طرح الفاروقي في التركيز على محورية النموذج المعرفي إلا أنه يتمايز عنه في نقطتين مهمتيْن أولاهما: أنه وإن كان يتفق مع المعنى العام الذي سبق وأشار إليه الفاروقي وآخرون آنفًا من ضرورة إعادة نمذجة العلم ونظريته المعرفية وفق منظور إسلامي فإنه يتبنى تحديدًا خاصًا لجوهر المنظور الإسلامي هو "مفهوم الجمع بين القراءتين الوحي والوجود". النقطة الثانية الفارقة أن العلواني - بتبنِّيه نظرية الجمع بين الوحي والوجود - فإنه يعلن بوضوح أن جدل المعرفة الإسلامية الصحيحة لا يقتصر فحسب على ضد أو مقابل نسقي معرفي واحد (الوضعية المادية) ولكنه يواجه نسقًا آخر من داخل الفكر الإسلامي هو النسق النصوصي النقلي الغيبي الخالص.

يمثل كل من الوحي والوجود - كما يقول العلواني - مصدرًا معرفيًا وإنشائيًا ولا بد من جمعهما معًا إلى درجة الدمج التام[2]. والقراءتان –حسب رؤية العلواني - هما القراءة الغيبية التي تستصحب الوحي وفهمه واكتشاف سننه، وغايتها التنزيل من الكلي إلى الجزئي والربط بين المطلق والنسبي، وقراءة موضوعية تستصحب سنن الكون في فهم آيات الوحي عروجًا من الجزئي النسبي إلى الكلي المطلق، وبذلك ينعدم الفصام المزعوم بين الوحي والمعرفة الموضوعية.

ولا بد من التنويه - قبل مغادرة الطرح التعريفي للدكتور العلواني - بأن طرحه لإسلامية المعرفة كان نموذجًا فريدًا بين أقرانه في زاويتين: أولهما - التلاقح والتفاعل الحي مع أفكار الآخرين خروجًا من الدائرة المنغلقة للمفكر أو الباحث الفرد، والثاني كون رؤيته تعكس نموذجًا لتطور المفهوم ونضجه عبر فترة زمنية تجاوزت العقد حتى

(1) المرجع السابق، ص 6.

(2) المرجع السابق، ص 9.

اكتملت أبعادها. فقد تطور المفهوم لديه انطلاقًا من رؤية عامة غير متمايزة تقترب إلى حد التطابق النظري والتكامل التطبيقي مع رؤية الدكتور إسماعيل الفاروقي ليشكلا معًا جناحي إسلامية المعرفة؛ إذ بينما عُني الفاروقي بجدلية العلاقة بين عملية أسلمة المعرفة والتراث الغربي حمل العلواني على عاتقه التصدي لجدلية أخرى هي جدلية العلاقة بين إسلامية المعرفة" والتراث الإسلامي للعلوم. بيد أن رؤية د. العلواني تطورت واتجهت إلى التميز لتصل إلى ذروة نضجها مع منتصف التسعينيات. وقد تطورت رؤية العلواني لإسلامية المعرفة من خلال تفاعل واستيعاب د. العلواني لمفهوم القراءتين (الغيب والطبيعة) لدى المفكر السوداني "أبو القاسم حاج حمد" وإعادة إنتاجه لهذا المفهوم في سياق مغاير. بيد أن طرح العلواني لمفهوم القراءتين لم يأت متميزًا فحسب في سياق الطرح، بل وكذلك في جوهر وبنية الرؤية إذ بينما ركز حاج حمد – صاحب هذا المصطلح – على بعد الجدلية بين الوحي والوجود فقد أكد العلواني على مفهوم الانسجام والتكامل بين القراءتين والذي يعد أحد معالم رؤية أقطاب إسلامية المعرفة كما سنرى. وبينما تحدث حاج حمد بنزعته الفلسفية الإنسانية الشاملة عن مفاهيم الغيب والطبيعة المتوحدة بين شتى الأديان، فإن العلواني حدد مصطلحاته بدرجة أكبر في التصور الإسلامي لهذين المفهومين مفضلًا مصطلحي "الوحي والوجود".

لقد أثر طرح العلواني لمفهوم الجمع المعرفي بين الوجود والوحي باعتباره سمة مميزة لمدرسة إسلامية المعرفة و"باراديم" جديد يميزها عن كل من الفكر الغربي والفكر الإسلامي التقليدي أثّر هذا الطرح في رؤية العديد مفكري إسلامية المعرفة من أبرزهم على سبيل المثال المفكر الإسلامي د.محمد عمارة الذي عرف إسلامية المعرفة؛ باعتبارها: المذهب القائل بوجود علاقة بين الإسلام (أو الوحي) وبين المعرفة الإنسانية، والرافض لجعل الواقع والوجود وحده المصدر الوحيد للعلم الإنساني والمعرفة الإنسانية. فجوهر إسلامية المعرفة هو تواصل

الوحي الذي يقدمه الدين والوجود المدرَك بالحواس من خلال عملية يتم فيها الدمج الصحيح أو إيجاد الصلة بين الإلهي (الديني/ الشرعي) وبين الوجودي (البشري/ المدني)[1].

إلى جانب التوجه المعرفي والمنهاجي الذي مثَّله الفاروقي العلواني ضم التيار المؤسس لإسلامية المعرفة اتجاهًا إجرائيًا عُنيَ بالجانب التطبيقي المباشر للمفهوم. ومن أبرز من مثلوا هذا التيار الدكتور عبد الحميد أبو سليمان... بطريقة مباشرة يحدد د. عبد الحميد أبو سليمان المجالَ الأساسي لمفهوم إسلامية المعرفة عنده بأسلمة العلوم الاجتماعية دون أن يوقع نفسه في ورطة الحديث عن إشكالية أسلمة العلوم الطبيعية وكيفيتها. إن أسلمة العلوم الاجتماعية يمثل محور إسلامية المعرفة عند أبي سليمان وهو يقدم للمفهوم في هذا الإطار تعريفًا يعد من أيسر التعريفات وأكثرها مباشرة؛ إذ هو "إعطاؤها (أي هذه العلوم) فحْوًى ومضمونًا إسلاميًّا صحيحًا"[2]. ورغم هذه البساطة إلا أنها تحمل خلفها تصورًا مغايرًا نوعًا للقضية. فالدكتور أبو سليمان يرى بأن قضية إسلامية المعرفة لا تكمن فقط في قضية وجود الإسلامية من عدمه (أي معرفة إسلامية وأخرى غير إسلامية)، ولكنها قضية "نوعية أو جودة"، بمعنى أن تكتسب العلوم والمعارف القائمة وحتى الإسلامية منها معرفة إسلامية صحيحة.

من أبرز التعريفات التي اتخذت المنحى الإجرائي كذلك تعريف د. جمال الدين عطية الذي تبنَى مفهومًا عمليًّا شديد التبسيط. فأسلمة العلوم لديه تعني بوضوحٍ تسكينَ العلوم السننية (الطبيعية والإنسانية) في إطار العلم الإلهي من

(1) د. محمد عمارة، "إسلامية المعرفة... البديل الفكري للمعرفة المادية"، في: مجلة المسلم المعاصر، عدد 63، رجب - شعبان - رمضان 1412، فبراير - مارس - إبريل 1992، ص ص: 5 - 6.

(2) د. عبد الحميد أبو سليمان، "إسلامية العلوم السياسية"، بحث منشور في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه من 26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ أبحاث د. عبد الحميد أبو سليمان (من المطبوعات الداخلية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب القاهرة)، ص 26.

خلال توظيف مناهجها في إثبات السنن الإلهية. بمعنى أنه في حالة أسلمة العلوم فإن وظيفة العلوم الطبيعية والإنسانية (أو السُننية كما يسميها) من منظور شرعي إسلامي تتمثل في العمل على إثبات ما ورد من النصوص القرآنية سواء تلك المتعلقة بالتاريخ أو المجتمع والنفس والكون المادي. ولا شك أن هذا المفهوم بقدر ما يحمل من بساطة ومباشرة فهو يحتمل الكثير من الجدل والخلاف[1].

إن المراوحة بين استخدام مصطلحي إسلامية المعرفة أو أسلمة العلوم ينطوي كما سبق أن أشرنا على اختلاف في زوايا الرؤية لعملية الأسلمة، وإحدى القضايا الكبرى في هذا السياق هي تحديد موضع الأسلمة في عملية إنتاج العلم. يمكن القول إن رموز وأقطاب مدرسة إسلامية المعرفة قد اتفقوا جميعًا على ضرورة اعتبار قضية الأسلمة تتركز في مرحلتين: هما ما قبل العلم أي نظرية المعرفة وقيمها وما بعد العلم أي توظيف العلوم وتطبيقاتها. إن أسلمة الـ ما قبل - إذا جازت التسمية - تنسحب على فلسفة العلوم والمعارف بما يراعي المقاصد والغايات الشرعية على النحو الذي سبقت الإشارة إليه لدى أكثر من كاتب، في المقابل تبدو قضية الأسلمة فيما بعد إنتاج العلوم أكثرَ وضوحًا؛ فهي تنصرف إلى: استخدام قوانين العلوم في دعم الإيمان بخالق الكون (التوظيف الإيماني)، كما تتجلى ثانيًا في توظيف تطبيقات هذه الحقائق في تحقيق مقاصد الشريعة - أو ما أسماه د. محمد عمارة - بإسلامية علاقة الإنسان بظواهر الطبيعة وقواها من حفاظ" على سلام وسلامة صفحات كتاب الكون من خلال المحافظة على توازن واتزان وميزان صفحات هذا الكتاب".

بيد أن روَّاد إسلامية المعرفة اختلفوا في مدى إمكانية الأسلمة في بناء العلوم ذاتها وقواعدها وقوانينها، ثم اختلف المثبتون لدور الأسلمة في تحديد العلوم

(1) حول مفهوم د. جمال الدين عطية هذا انظر: جمال الدين عطية، "أسلمة العلوم: المفهوم، المنهج، الإنجازات، المشاكل"، في مجلة المسلم المعاصر، عدد85، ص ص: 181 - 213.

القابلة لتدخل عملية الأسلمة في بنيتها ما بين أغلبية قالت بإمكان ذلك بالنسبة للعلوم الاجتماعية والإنسانية مع صعوبته في مجال العلوم الطبيعية والبحتة، واتجاه قلة قالت بتدخل الأسلمة في مطلق العلوم. ومن أبرز من قال بهذا الرأي الأخير: د. عماد الدين خليل الذي رأى أن مجال العلوم الطبيعية – أو "الصرفة" كما يسميها خليل – لا تعد مجالًا للأسلمة، غير أنها تتفاوت في إمكانيتها تلك فتتزايد هذه الدرجة في علوم الطبيعة والفلك والأحياء "بحكم ارتباط نتائجها الأساسية بالمنظور الفكري للخلق والعالم والحياة والوجود، وهي ذات المسائل التي يعنى بها الدين ويقدم بصددها شبكة معطياته الخصبة المتشعبة"، والأمر خلاف ذلك في علوم أخرى كالهندسة والرياضيات والإحصاء والجبر والمثلثات. غير أن د. خليل، وخروجًا من المآزق الكثيرة التي يوقع فيها هذا الرأي ومنها الخروج بمفهوم العلم نفسه عن سياقه، لم يلبث أن وضع تحفظاته مؤكدًا أن قضية أسلمة العلم لا تمس الأنشطة الفنية الحيادية بطبيعتها كالمعادلات الرياضية أو الكيميائية أو صياغة القانون أو التدخل في المختبر، وإنما تنصرف إلى مستويين: الأول: مجموعة التقاليد العلمية المرتبطة بهذه الأنشطة وطبيعة ارتباطاتها بالتوجه العام للنشاط العلمي والثقافي. الثاني: يتعلق بتوظيف النتائج النظرية والتطبيقية المترتبة على العلم، حيث يولي عماد الدين خليل تفعيل الأسلمة في نطاق توظيف نتائج العلوم أهمية كبيرة.[1]

والخلاصة التي نؤكد عليها في ختام هذه النقطة: أنه رغم تباين وتعدد الآراء والاتجاهات بين مؤسسي ومفكري إسلامية المعرفة إلا أن الفكرة الأساسية التي اتفق عليها الجميع هي أن المهمة الأساسية للمدرسة هي مهمة معرفية تتجلى في أسلمة القواعد المعرفية للمعارف والعلوم وإعادة قراءتها من هذا المنظور ما عُبر عنه على صعيد المصطلح بإسلامية المعرفة أو أسلمة العلوم.

---

(1) تابع هذا الرأي في: عماد الدين خليل، مرجع سابق.

ثانيًا: خصائص النظرية المعرفية الإسلامية عند منظري إسلامية المعرفة (الوسطية، الانسجام الكوني، التوازن):

حملت مدرسة إسلامية المعرفة -باعتبارها مدرسة وسطية - سمات الاتجاهات الوسطية في الإسلام التي رأت أن الإسلام في جوهره عقيدة وسطية تجمع في توازن فذٍّ بين الإلهي والإنساني، الروحي والمادي، الغيبي والطبيعي، المطلق والنسبي، الخ. إن هذا الجمع على صعيد واحد بين الأقطاب (كل في موضعه) وأيضًا موقع الإنسان (المسلم) وحركته في المتصل بين تلك الأطراف إنما يمثل من منظور الوسطيين الاتجاهَ الأقربَ إلى الحق/ الحقيقة. وتمثل فكرة الوسطية والتوازن - من وجهة نظر مفكري إسلامية المعرفة - جوهر النظرية المعرفية الإسلامية ومحور تميزها عن المنظور الوضعي ذي المنحى المادي - الحدي - الصراعي الذي تتجادل معه المعرفية الإسلامية.

تستند فكرة الجمع بين الوحي والوجود أو الغيب والواقع على رؤية إيمانية - فلسفية مرتكزها وحدة الخالق الذي خلق الكون من جانب ومعه سنن الوجود وخلق وأرسل من جانب آخر الرسالات والرسل ومعهم البيّنات والأحكام والشرائع. ما يقضي في النهاية بنفي التناقض الحقيقي بين"رسائل" الوحي و"حقائق" الوجود بل يؤكد تكاملهما ومن ثم تكامل منظومتي العلم الطبيعي والعلم الديني. وهو ما عبر عنه د. جمال الدين عطية بصياغته فكرة التوازن والانسجام في إطار ما أسماه بعلاقة التكامل بين القوانين التكليفية (الأوامر والنواهي) والقوانين الطبيعية، مؤكدًا الرابطة العضوية والانسجام بين الاثنين: يقول: "فمن أجل النجاح في الابتلاء الذي خلقنا من أجله ووجهت إلينا هذه القوانين التكليفية فإذا اتبعناها حدث انسجام بين القوانين الطبيعية التي يسير بها الكون بدون تدخل إرادي وبين اتّباعنا لهذه القوانين التي وضعها الله سبحانه وتعالى. أما إذا خالفناها، فحينئذٍ يحدث التصادم والتناقض ويضطرب نظام الكون..."

برزت فكرة الوسطية والتوازن بين المعرفي والأنطولوجي منذ الكتابات

الأولى للمدرسة وأشهرها مقال "أسلمة المعرفة" للدكتور الفاروقي. لكنها على مستوى التأصيل تباينت بين مفكرين غامت لديهم تلك الفكرة (مع استبطانها باعتبارها فرضًا ضمنيًّا) وآخرين ازدهرت في كتاباتهم. كذلك تعددت طروحات الفكرة وكان أشهرها وأكثرها تأصيلًا ثم شيوعًا داخل المدرسة هو قضية الجمع بين الغيب والطبيعة التي أصَّل لها بشكل أساسي د. طه جابر العلواني بعد التطويرات التي أدخلها على مفهوم الجمع بين القراءتين الغيب والطبيعة، كما سلفت الإشارة.

يرى دعاة إسلامية المعرفة أن مدرستهم قدمت إسهامًا كبيرًا للفكر الإسلامي والإنساني عمومًا من خلال: التأصيل لمسألة الانسجام بين النصوص والمبادىء الأصلية للأديان السماوية وبين الحقائق الكونية انطلاقًا من نظرية الوجود القائمة على التوازن والانسجام بين الغيبي والطبيعي (الروحي والمادي)، ثم من خلال العمل على تقديم تأصيل لـ"نظرية المعرفية الإسلامية" على تلك القاعدة، وشرح أهمية ووظيفة ذلك التوازن في الحيلولة دون الشطط في اتجاه المادي أو الغيبي المحض كما حدث في الفكريْن: الغربي، والإسلامي، وأخيرًا: عبر قيام مفكري المدرسة بطرح هذه الدعوة في مواجهة المنظور الغربي المهيمن على الفكر والعلم المعاصر، والاتجاه النقلي النصوصي الذي ساد في التراث مقيدًا الاجتهاد وانطلاق العقل المسلم. يعبر عن هذا الإدراك الدكتور عماد الدين خليل بقوله إن: إسلامية المعرفة هي ضرورة تقتضيها الرؤية الوجودية الخاصة للإسلام بل وللديانات التوحيدية عمومًا من حيث منظورها لعلاقة الإنسان بالكون والخالق... فهي تعكس إدراكًا واستيعابًا لحلقة متكاملة تربط بين الإنسان والطبيعة أو الكون، يجمع بينهما الناموس الإلهي الذي خلق الإنسان وبث فيه قدراته وخلق الظواهر والموجودات الكونية ونظمها بقواعدها وسننها. هي تتبنى نظرية للوجود تستند إلى الانسجام في مكونات الخلق الناتج عن وحدة الخالق والمصدر... هذا الانسجام ينعكس على المستوى المعرفي في انسجام قواعد أو مقومات الذات

(الإنسان) والموضوع (الكون) في المعرفة. وبناء على تلك الرؤية، فإن استيعاب الذات العارفة لمفاهيم ورسائل الخالق المعرفية الواردة في الوحي إنما يساعد إيجابًا وبقوة في كشف رسائله الكونية الممثلة في الطبيعة والتاريخ والإنسان... ومن ثم، فهو ينتهي إلى إن إسلامية المعرفة وفق هذا المنظور تحقق نوعًا من تمام الوجود وتمام المعرفة. ويسهب د. محمد عمارة في الاهتمام بتوضيح مزايا هذه الرؤية على الجانب المعرفي فيرى أن قيام المعرفة على الركنين أو الساقين الإلهي والكوني "يحفظ لها وعليها التوازن - الحق ويعصمها من الثنائية والانشطار وذلك دون أن يصبح الإنساني إلهيًا له قدسية الإلهي وثباته ودون أن يصبح الإلهي إنسانيًا". بل إنه يرى أن إسلامية المعرفة باستيعابها تلك الرؤية التي تدرك وتترجم التوازن الكوني من جانب وتؤمن بالانسجام بين المعرفية الإنسانية الحقيقية أو الفطرية وبين الكون، لهي كفيلة بالمحافظة على هذا التوازن وتعزيزه وتحقيق نوع من التغذية المعادة في دعمه وتعزيزه، بمعنى آخر: إن هذا التوازن كما هو دافع لهذه الرؤية، فهو نتيجة أيضًا (لأن إعمال مقاصد الشريعة في باب توظيف نتائج العلوم خاصةً الطبيعية سيؤدي إلى السعي للحفاظ على التوازن البيئي أو التوازن بين المكونات الطبيعية ورفض السياسات الزراعية والعلمية القائمة على الإخلال بهذا التوازن بين المكونات الطبيعية تحت شعار قهر الطبيعة في ظل الفلسفات المادية) تلك الفلسفة التي نشهد اليوم آثار شيوع تطبيقاتها في صور الإخلال بتوازن البيئة؛ الأمر الذي يجُرُّ على الإنسانية الكوارث)[1].

ولا يكتفي العديد من مفكري إسلامية المعرفة ببيان محورية فكرة الوسطية والانسجام على أساس أنها محور في نظرية المعرفة، بل يشيرون إلى وجود استحقاقات لتلك الرؤية على صعيد بناء العلم ومن أهمها أن الشق المنهاجي

(1) د. محمد عمارة، "إسلامية المعرفة... البديل الفكري للمعرفة المادية" في: المسلم المعاصر، عدد 63، رجب - شعبان - رمضان 1412، فبراير - مارس - إبريل 1992.

يقتضي الجمع بين المناهج الوضعية التجريبية مع مناهج قراءة الوحي والاستنباط منه. من ذلك ما يشير إليه د. عمارة من أن أهم خصائص منهج إسلامية المعرفة - أولًا - عدم الاكتفاء بأدوات ووسائل الإدراك الحسي والمادي. وثانيًّا - تفعيل القوانين والضوابط والمقاصد الشرعية المتعلقة بتلك السنن التي جاءت في كتاب الوحي وبيانه النبوي أثناء دراسة تطبيقات تلك العلوم البشرية المدنية الحضارية.

تحتاج "قضية الوسطية والتوازن والانسجام" كأحد المرتكزات التي تميز الفكر الإسلامي في تياراته الأساسية بصفة عامة، كما تميز فكرة ودعوة إسلامية المعرفة بصفة خاصة، تحتاج على الصعيد الفكري إلى وقفة تفكر وتأمل. إن هذه الفكرة كما - أنتجت في أكثر صورها وإنتاجاتها أصالة - خطاباتٍ هي الأكثر رشدًا وإنسانية (خطاب الدين الإسلامي ذاته) إلا أنها في ذاتها تحمل أطيافًا من التجليات والاجتهادات التي تتباين في مدى أصالتها. إن كثيرًا من الأفكار التلفيقية التي حفلت بها دائرة الفكر الإسلامي -خاصة المعاصر - إنما قامت على الجمع الملفق بين الثنائيات والمزج "الخطابي" بين أقطاب متنافرة ظاهرة التناقض مدعية الوسطية. هذا ما يقتضي بدوره الحذر وتبني معايير دقيقة في التمييز بين أعمال فكرية ملفقة وأخرى معمقة تكشف أن - من خلال اجتهاد جديّ منطق الوسطية في الوجود والنصوص، هي الأقرب إلى ما وصفه الذكر القرآني بالقوامة أو الفكر القويم. ولعل أهم معايير التقويم والتمييز بين الاثنين هو قدرة الاجتهاد الأصيل على التوليد والتوالد الفكري مقابل جدب الوسطية التلفيقية التي تتجلى قيمتها الوحيدة في الاستخدام السياسي والخطاب الغوغائي.

التحفظ الثاني بشأن الوسطية - كنهج معرفي وفكري - مثار في الكتابات الفكرية والاجتماعية الغربية التي صنفت الثلاثية السابقة: الوسطية الانسجام والتوازن كاتجاه محافظ يعكس رؤى إستاتيكية تهدف للحفاظ على الوضع القائم. إن الفكر الغربي ينظر لوضعية التوازن باعتبارها مرحلة وقتية ضمن جدلية التطور

تنشأ عن صراع الأضداد وتفضي إليه مرة أخرى، لكنها ليست حالة مثالية قابلة للاستمرار. ويري أن ادّعاء الوصول إلى التوازن والانسجام الكامل - الذي يراه الإسلاميون ميزة ويسعون إليها - إنما تعني حالة من الموات والسكون أو حالة من التوهم لاستقرار لا يمكن أن يستمر. ولا شك أن هذه الفكرة لتثير بالفعل قضية غياب التأصيل الإسلامي لنظرية الحركة والتغير والتغيير الكوني والاجتماعي جنبًا إلى جنب مع نظرية الوجود والبقاء والحالة الاجتماعية والفكرية المثلى.

إن هذه المداخلة حول القضايا الجدلية بشأن مفهوم الوسطية إنما تهدف لبيان أن نظرية إسلامية المعرفة لا تزال حتى على الصعيد المعرفي تحتاج إلى مزيد من الجهد النظري، كما تحتاج إلى التخلي عن جوانب السلامة والتوافق الفكري إلى جوانب الخطر والتحدي والنقد، وكذلك للانتقال من مستوى الأساسيات إلى مستوياتٍ أكثر عمقًا على صعيد النظرية المعرفية الإسلامية وخصائصها.

ثالثًا: منظور السياق والبيئة: أسلمة المعرفة هي استجابة لتحديات أزمة المعرفة الإنسانية المعاصرة وأزمة الفكر والعقل المسلم:

يتبنى أغلب دعاة إسلامية المعرفة نظرية التحدي والاستجابة في تفسير الحاجة إلى إسلامية المعرفة وظهورها باعتبارها تيارًا أو اتجاهًا. ويتجلى هذا التحدي في الاتفاق على وجود أزمة مما يجعل إسلامية المعرفة واحدة من ضمن جملة هائلة من التيارات والحركات الفكرية والاجتماعية ذات المنزع الإصلاحي أو الثوري التي تدخل كلها في باب "الاستجابة" التاريخية لظرف "التحدي" المتمثل في ثنائية التخلف الحضاري والاختراق الغربي للمنظومة الإسلامية. وإذا كان تعريف وتشخيص كل من تلك التيارات لنوعية التحدي هو الذي يحدد بدوره نوعية الاستجابة وخصائص كلٍّ من تلك الحركات والمدارس وتوجهاتها، فإن هذا ينطبق بدوره على مدرسة إسلامية المعرفة كما يميزها عن غيرها من التيارات الإصلاحية والإحيائية الإسلامية.

إن أهم ما يميز مدرسة إسلامية المعرفة أنها لا تُرجع الأزمة فحسب إلى الأسباب الخارجية، ولكنها تضع قضية التقصير الإسلامي جنبًا إلى جنب مع التغلغلَ والاختراق الغربي. وفي هذا المجال الأخير تفترق المدرسة افتراقًا كبيرًا عن التوجه الأصولي السلفي في تعريف طبيعة التقصير الإسلامي، فالقضية لا تتمثل في الشعار السلفي (البسيط)، وهو ابتعاد المسلمين عن دينهم الذي غالبًا ما يقصد به النماذج السلوكية التراثية أو الموروثة نتيجة خلط هذا التيار بين أصول ومصادر الدين وبين شروحه وتفسيراته التي عكست ثقافة وفكر أهل زمانها لدى إسلامية المعرفة، فإن التقصير والنقد الذاتي يتمثل في غياب التعامل العقلي الاجتهادي في كل من الدين والواقع على السواء. ونلاحظ أن الولاء للعصر ومسألة التعامل العصري مع الدين انطلاقًا من متغيرات هذا العصر وعلومه وقضاياه وأسئلته تمثل إحدى السمات الفارقة لدى الطرح الخاص بالمدرسة، بمعنى أنها لا تتبنى أو تضفي القدسية -كما فعل التوجه السلفي - على مناهج السابقين وقضاياهم وتعتبرها من الثوابت بل تنظر لها باعتبارها تراثًا قابلًا للنقد ويفتقر إلى الإضافة من علماء الوقت كلٌّ في زمانه.

والخلاصة: أنه سواء بالنسبة للتحديات الخارجية أو الداخلية فإن علماء إسلامية المعرفة يتفقون على أن الأزمة الراهنة والضعف القائم لدى المسلمين لا يكمن - كأساس - في الواقع الموضوعي أو التوجه الإيماني أو الالتزام السلوكي، وإنما في طريقة القراءة والتفسير وطبيعة الاستجابة، أي في الاقتراب المعرفي والمنهجي من أسباب الأزمة، بيد أنه في إطار هذا الاتفاق العام تتعدد اجتهاداتهم لتعريف إسلامية المعرفة من منظور سياقي أي من منظور التحدي والاستجابة.

تتعدد الأسباب والدواعي التي تفرض الانطلاق إلى عملية مكثفة لأسلمة العلوم والمعارف من وجهة نظر الفاروقي فهناك - أولًا - دواعٍ سياسية تتمثل في حالة الأمة وما هي عليه من أزمة وضعف وإذلال. لقد أنتجت تلك الحالة سلسلة

من الهزائم تتجلى فيما يتعرض له المسلمون من صنوف الاستعمار والاستغلال واستلاب وعيهم ودينهم في الداخل وتشويه صورتهم على نحو غير مسبوق في الخارج. وعلى الجانب الآخر، هناك دواع فكرية تفرض عملية أسلمة المعرفة. تنطلق هذه العوامل من نقد الفاروقي للعلوم الاجتماعية الغربية؛ فهو يرى أن البناء العلمي الغربي أسس على نقائص خطيرة يلخصها فيما يلي:

1 - "الخطأ الجوهري في تعريف حقائق العلوم الاجتماعية"، على حد تعبيره. وينصرف ذلك إلى عدم إدراك أنه ليس بالضرورة أن تكون كل الحقائق المتعلقة بالسلوك الإنساني قابلة للملاحظة عن طريق الحواس، ومن ثم خاضعة للقياس كما هو الحال في الظواهر الطبيعية. فالظواهر الإنسانية يتدخل فيها عناصر أخرى من نظام مختلف هو النظام الأخلاقي الروحي، فضلًا عن عناصر الخصوصيات الفردية والجماعية. ونتيجة لهذا الخطأ الجوهري في التشخيص، فإن العلوم الاجتماعية الغربية التي أصرت على النظر للسلوك الإنساني باعتباره ظاهرة طبيعية مادية انتهت إلى نظريات مشوهة غير متقنة.

2 - زيف ادعاء العلوم الاجتماعية الغربية بالموضوعية في بحث الظواهر الاجتماعية وبإمكانية حياد الباحث إزاءها. فالظاهرة الاجتماعية تفرض التفاعل بين الباحث والمبحوث بحكم كونها مفعمة بالحياة. والنتيجة المترتبة على ذلك أن نتائج أبحاث الغربيين تتسم بالضرورة بكونها "غربية" وليس من الممكن أن تكون نماذج تحتذى للتطبيق على دراسات المسلمين ومجتمعاتهم.

3 - عدم الملاءمة: فالعلوم الاجتماعية الغربية تتجاهل مطلبًا حاسمًا في الميثودولوجيا الإسلامية يتمثل في القول بانسجام الغيب والواقع ووحدة أصلهما. وقد عبَّر الفاروقي هنا برؤية أقرب إلى الصوفية أو الفلسفة أو

مزيج منهما عما يراه قاعدة أساسية من قواعد التصور الإسلامية مفتقدة في العلوم الاجتماعية الغربية وهي: "مبدأ وحدة الحقيقة... ويقرر ذلك المبدأ أن الحقيقة تعد شكلًا من أشكال الله وليس من الممكن فصلها عنه. وأن الحقيقة واحدة مثلما أن الله واحد. فالحقيقة لا تشتق وجودها من الله الذي هو خالقها وسببها النهائي فحسب، بل إنها تشتق معناها وقيمتها من إرادته التي تعد غايتها وغرضها النهائي... وفي الواقع فإن الحقيقة تتسم بالفاعلية حتى إنه من الممكن وصفها بأنها صياغة للإرادة الإلهية... مما لا أساس له من الصحة أن نحاول إقامة معرفة للحقيقة الإنسانية بطريقة منفصمة عما يجب أن تكون عليه تلك الحقيقة؛ لذلك فإن أي بحث يتعلق بالإنسان يجب أن يتضمن موقف ذلك البحث إزاء الغايات"[1].

يُعد د. عبد الحميد أبو سليمان من أكثر رموز مدرسة إسلامية المعرفة عناية وتأصيلًا لقضية الأزمة في الواقع والتاريخ الإسلامي. ويتميز طرحه بسمتين هما: الطابع العملي الإجرائي الذي يطبع مجمل الإنتاج الفكري للدكتور أبو سليمان، على نحو ما أشرنا. والثاني، هو التركيز على الأسباب الذاتية أو الداخلية للأزمة الراجعة إلى مسئولية الأمة ذاتها وقياداتها، وممارسة النقد الذاتي إلى حدٍّ يصل إلى إضفاء طابع سوداوي بالغ النقد على نظرته للتاريخ العقلي والحضاري الإسلامي القديم والمعاصر.

يحدد د. عبد الحميد أبو سليمان أزمة الأمة في ستة أبعاد: تخلف الأمة، ضعف الأمة، جمود فكر الأمة، ضمور الاجتهاد لدى الأمة، الغياب الثقافي، وأخيرًا الغياب الحضاري للأمة. وهو يشخِّص جوهر الأزمة في كونها أزمة في مجال المعرفة؛ حيث المعرفة سبب ومظهر لكل تلك الأزمات المركبة. ويعنى أبو سليمان ببحث الجذور التاريخية للأزمة في محاولة لكشف أبعادها ومن ثم رسم الحلول والمخارج؛ فيرجع ذلك إلى أنواع من الانقسام أو الفصام: أولها –

(1) د. إسماعيل الفاروقي، "صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية"، مرجع سابق، ص 32.

انفصام القيادة ما بعد عهد الراشدين إلى فكرية وسياسية؛ حيث الثانية لم تتربَّ على صحيح الإسلام بل كانت خليطًا من الإسلام والقَبَلِيةِ والجاهلية والثقافات الوثنية الوافدة. وكان لهذا الانفصام "آثاره الوخيمة في جهالة القيادة السياسية وغشمها وتعسفها وتدهور النظام الاجتماعي للأمة" كما كان السبب المبدئي لضمور فكر الأمة وقيادتها الفكرية حيث انفصل الفكر عن الممارسة والخبرة والتجربة والتفاعل فأصبح مجردًا نظريًا بالمدلول السلبي. أما الفصام الثاني الذي لحق بالأول فهو "المعركة بين العقل والنقل" التي أدت إلى قطع شرايين الإمداد الفكري لشجرة المعرفة والشخصية الحضارية الإسلامية وبتر جذور النماء في أصولها والقضاء على روح المبادرة والتفاعل والاجتهادات والتشريعات الإسلامية الكبرى التي عرفتها المعرفة الإسلامية في صدر الإسلام. وأخيرًا، يتمثل الفصام الأخير في الواقع المعاصر الذي تعايشه الأمة من انقسام بين اتجاهين متعارضين: فهي منساقة عملًا باتجاه النظم العلمانية المستوردة من الغرب، بينما هي مرتبطة عاطفة بجذورها التاريخية وأصولها الدينية.[1] وفي ظل هذه الحالة من النزاع الذي يعتصر الأمة يقف الفكر الإسلامي المعاصر متبعًا منهجًا عقيمًا نقليًا يركز على علوم النصوص واللغة والمتون الفقهية الموروثة. كما يتجه نحو الفقيه بمفهومه التاريخي لكي يقدم الحلول والاجتهادات والبدائل الإسلامية للأمة في مواجهة أعدائها. في مقابل تلك الأزمات يبدي د. أبو سليمان عدم اقتناعٍ كبيرٍ بجدوى وتأثير المحاولات التي بذلت قديمًا وحديثًا لإصلاح تلك الأزمة.

وفي المحصلة، يرى د. أبو سليمان أن أسلمة العلوم الاجتماعية هي جزء مكمِّل لمنظومةٍ كبرى لإصلاح بناء المعرفة الإسلامية والمنهج الإسلامي في المعرفة، كما أن الأخيرين هما شرطان ضروريان لتحقيق أسلمة العلوم الاجتماعية.

(1) Dr. Abdul Hamid Abu Sulayman. The Islamization of Knowledge: A ten Year Projection. Presented at: IIIT Academic Advisors Meeting. 11th - 14th August 2000. p1.

وفي المحصلة، فإن المهمة النهائية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي إنما تكون في تحقيق تلك المنظومة بمراحلها الثلاث: الإسهام بنصيب في إصلاح المعرفة والثقافة الإسلامية وعلاقاتها الداخلية، الإسهام بدور في إصلاح منهج المعرفة الإسلامية، ثم أسلمة العلوم.

إذا كان الدكتور عبد الحميد أبو سليمان يركز - بشكلٍ كبير - على تشخيص التحدي المتمثل في الأزمة، فإن د. طه جابر العلواني يقدم طرحًا مزدوجًا لكلٍ من التحدي (الأزمة) والاستجابة (الحل) الذي تمثل إسلامية المعرفة أحد طروحاته الفكرية. بمعنى آخر، فهو يرى أن دواعي وحيثيات نشوء مدرسة إسلامية المعرفة لا تنبع من عمق الأزمة وطبيعتها الفكرية فحسب، بل من قدرة مفهوم إسلامية المعرفة ذاته على تقديم استجابة مناسبة وأفضل لتلك الأزمة.

يقترب د. طه العلواني في بعض جوانب تحليله للأزمة من رؤية د. الفاروقي. فهو يرى أن الأزمة التي تمثل إسلامية المعرفة استجابة لها ليست فقط أزمة أمة بل أزمة عالمية: فهناك أزمة فكرية معاصرة يواجهها الفكر الإنساني في مجمله استحكمت منذ سقوط الصياغة الفلسفية الماركسية، وتتمثل في عدم وجود بديل معرفي ومنهاجي أو فلسفي يجيب على الأسئلة الكبيرة والنهائية المعلقة... ثم في صياغة العلوم الإنسانية والاجتماعية صياغة وضعية بعيدة عن قيم الوحي ضخمت التراث البشري على حساب سائر القيم وسوَّغت الصراعات القومية والاجتماعية.[1]

المستوى الآخر للأزمة يكمن في العقل المسلم الذي يعاني بدوره فصامًا أبرز معالمه الفصام بين الدين وقيمه من جانب والمعرفة ومعطياتها من جانب آخر ما تجسد عملًا في المباعدة بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية... فالعلوم الشرعية التي تشكل البنية الرئيسية لتراث هذه الأمة قد أوغلت في الربط

(1) د.طه جابر العلواني، "إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم"، مجلة التأصيل، مرجع سابق، ص ص: 12 - 13.

بين النص والمعجم اللغوي متجاهلة البيئة الطبيعية ومعطيات الزمان والمكان مما أثر في فهم النصوص الشرعية فهمًا معرفيًّا تتضح من خلاله الأبعاد المنهجية والمعرفية لقواعد العقائد وارتباط الأحكام بالقيم والواقع بموازنة دقيقة يصعب أن تتضح أبعادها بغير الجمع بين القراءتين.((1)) إن هذه الأزمة الفكرية أنتجت أزمة شاملة على صعيد الأمة " فالأزمة الفكرية هي الأزمة الأم أو العلة الكبرى"... وهنا يقترب د. العلواني كثيرًا من د. أبو سليمان في بيان أبعاد وتجليات الأزمة الفكرية على شتى أحوال الأمة: "أزمة فكرية وغياب ثقافي وتخلف علمي" وفشل للمشروعات التنموية المختلفة سواء من منطلق تغريبي قح (ليبرالي، اشتراكي... الخ) أو على نحو تهجيني يتلفح ببعض أردية الإسلامية بشكل تلفيقي.

بيد أنه إذا كان العلواني يتفق مع رفيقه أبو سليمان في إرجاع أزمة الواقع لكونها أزمة فكرية تتعلق بالبناء المعرفي والثقافي للمسلمين، بحيث اعتبر سائر الأزمات مجرد نتيجة لها أو مظهر من مظاهرها، إلا أنه اختلف معه في تشخيص جذور وأسباب حالة الأزمة التي تواجهها الأمة في الوقت الراهن. فالعلواني يرى أنها ليست أزمة مركبة متراكمة تعود جذورها إلى صدر التاريخ الإسلامي ما يجعل مهمة الإصلاح الراهنة مهمة شديدة الصعوبة نظرًا لتراكم عناصر الأزمة ووهن عمليات الإصلاح التاريخي، وإنما هي نتيجة إخفاق المعالجات أو المواجهات الراهنة لها. يشير العلواني في هذا الصدد إلى فشل كلٍّ من المشروعين الأساسيين للنهضة والبناء: المشروع التغريبي الذي استورد أنماطًا وحلولًا جاهزة ذات ينابيع فكرية متناقضة مع القواعد والثوابت الأساسية وحاول زرعها، ورغم فشله فقد أعاد وأتاح مرارًا وتكرارًا فرصة تلو الأخرى للحلول الغربية التي أخفقت مشروعًا تلو الآخر. في المقابل فقد برز عجز المشروع الإسلامي الحركي الذي يركز على بُعدين هما الجانب السياسي والعقيدي متجاهلًا البعد المعرفي أو الفكري باعتباره بعدًا مستقلًّا غن كليهما.

(1) المرجع السابق، ص 12.

من جوانب القوة التي يحملها تحليل العلواني عنايته في التصدي لدواعي نشوء إسلامية المعرفة بمفهوم "الحل" بقدر عنايته بمفهوم المشكلة أو الأزمة. وقد ساعده هذا الانتقال على تأصيل ضرورات فقه الإصلاح وتسكين إسلامية المعرفة في موقعها من الحركة التاريخية للأمة. فإذا كان د. أبو سليمان يتعمق في تأصيل معنى الأزمة الفكرية وتحليل أبعادها وجذورها في التاريخ الفكري الإسلامي (انطلاقًا من فرضية الصلة العضوية بين الأزمة المعاصرة وجذورها التاريخية)، فإن د. العلواني يُعنى في المقابل بالتأصيل لقضية وحركات الإصلاح في التاريخ الإسلامي وتأكيد انتماء مدرسة إسلامية المعرفة لها وتعبيرها عن خصائص تلك الحركات الفكرية الإصلاحية خاصة ما يتعلق بالتأصيل المنهجي.

والطرح الذي يقدمه د. العلواني فيما يتعلق بقضية التحدي والاستجابة أنه إذا كانت الأزمة الفكرية متجددة بتجليات مختلفة، فقد نمت عبر التاريخ اتجاهات إصلاحية كانت بمثابة استجابة لها في عصرها. وإذا كانت أزمة الأمة - كما يشخصها العلواني - هي"أزمة عصر"، فإن على أهل هذا الزمان أن يواجهوا أزمات زمانهم من خلال نهج إصلاحي كما واجه المسلمون في كل مرحلة تاريخية سلسلة من أزمات الوقت بحلول إصلاحية مختلفة تستجيب لمتغيراتها. لقد كانت الأزمة الفكرية حقيقة عايشتها الأمة على مدى تاريخها وتجلت في سلسلة من القضايا والصور التي أنتجت سلسلة من عمليات الإصلاح؛ "سواء اعتبرنا نقطة البداية في تحرك الأزمة الفكرية قضية الإمامة العظمى... أو اعتبرنا نقطة البداية في تحركها خلط الأدوار بين عالمي الغيب والشهادة الذي أدى إلى الخلط بين القدر كركن من أركان الإيمان والفعل الإنساني وإرادة الإنسان... فإن جهودًا تاريخية في مواجهة هذه الانحرافات قد دُوِّنت وسُجِّلت وردود فعل الأمة قد عرفت مقابل كل ذلك".[1] يكشف العلواني عن تلك الموجات المتلاحقة من عمليات

(1) د. طه جابر العلواني، "إصلاح مناهج الفكر وإسلامية المعرفة"، ورقة عمل لندوة ومستشاري المعهد وممثليه، 26 رجب -2 شعبان 1409، 4 -10 مارس 1989، ص 10.

الإصلاح الفكري فيرى أنها تبدأ بجمع السُّنة وتدوينها ووضع الضوابط لحفظها، ومحاولات السلف تحديد الأدوار بين العقل والنقل، ووضع قواعد الفهم والتأويل والتفسير لضبط الأدوار المنهجية لكل من النص والعقل، وجمع قواعد أصول الفقه وتدوينها... إلخ. وفي إطار عملية تأصيل المصادر التاريخية لفكرة وحركة الإصلاح، يسرد العلواني قائمة طويلة من المصلحين في مجال الفكر وإسهاماتهم (منهم: الإمامان الشافعي وأحمد، وعبد الرحمن المهدي) وجهودهم في مواجهة مشكلة المنهج والأشعري في رصد وتحليل مقالات الإسلاميين وتوجيه الطاقات الكلامية إلى الخارج، وإمام الحرمين في معالجة قضية الإمامة لإخراجها من دور الأزمة إلى دور الحل... ويمضي في سرد قائمة طويلة من أعلام الفكر وإسهاماتهم في مواجهة الأزمة الفكرية بتجلياتها المختلفة من منطلق التحدي والاستجابة منهم أيضًا: الغزالي، وابن رشد، وابن حزم، وابن تيمية، وابن خلدون، وفي التاريخ الأحدث: الدهلوي، ومحمد بن عبد الوهاب، والشوكاني، وابن باديس، والبنّا، والمودودي، وسيد قطب، ومالك بن نبي، وتقيّ الدين النبهاني، وآخرون.[1]

في هذا الإطار، يُسَكّن د. العلواني إسلامية المعرفة في إطار هذا السجل العريض من حركات وتيارات الإصلاح؛ فهو يرى أن إسلامية المعرفة "حلقة من سلسلة طويلة من حلقات الإصلاح الفكري والثقافي الذي شهدته هذه الأمة منذ بدأت الأزمة الفكرية تطل بقرونها البغيضة على الأمة".

ويرى العلواني أن إسلامية المعرفة هي استجابة فكرية إصلاحية أفضل للأزمة الفكرية القائمة تتميز بشدة عن الطروحات الأخرى داخل حركات الإصلاح الإسلامي المعاصر خاصة على الصعيد الفكري أو مواجهة الأزمة الفكرية للأمة. إن الحاجة التي تعزز طرح إسلامية المعرفة تنبع من النقص وجوانب الضعف في الطروحات والحلول القائمة للتيارات العقيدية والسياسية الغالبة على الحركة الإسلامية خاصة في موقفها من الأزمة الفكرية وأبعادها المعرفية فهو يأخذ على

(1) انظر المرجع السابق، ص ص: 10 – 12.

هذا التيار تردده بين اتجاهين في قضية المعرفة: إما النظر إلى المعرفة باعتبارها كائنًا محايدًا يتلون تلقائيًّا بقيم حامله، فهي "لا دين لها، ولكنها تتدين بدين حاملها وتتبعه في دينه ومذهبه بقطع النظر عن فلسفتها وأهدافها وغاياتها ومنطلقاتها، فإن أي ثقافة أو معرفة تحتل دماغه (أي دماغ المسلم) فسوف تستحيل بشكل طبيعي إلى معرفة إسلامية وثقافة إسلامية... سواء أخرجت هذه المعرفة من رأس "داروين" أو "فرويد" أو "ماركس"...الخ".

أما المشكل الثاني الذي يقع فيه التيار الحركي العقيدي فهو الخلط بين العقيدة والفكر: "العقيدة وهي وحي إلهي محدد الأركان ثابت الحدود والمعالم وبين الفكر الذي هو اجتهاد بشري محض له منطلقاته وقواعده ودعائمه".[1] ويخص د. العلواني هذه النقطة تحديدًا بجانب كبير من تأصيله بالنظر إلى حساسيتها. فتمييز مدرسة إسلامية المعرفة الأصيل والواضح بين الأصول والفكر والاجتهاد البشري المتعامل معها واختلاف أحكام كلٍ منهما، في مقابل الخلط والالتباس المتعمد وغير المتعمد لدى الإسلاميين التقليديين بين الأصول وبعض الاجتهادات البشرية خاصة في مجال الفقه والتفسير يمثل إحدى مناطق المواجهة الملتهبة بين الطرفين والتي كانت مثارًا لاتهامات جارحة من السلفيين لمدرسة إسلامية المعرفة. ومرة أخرى، يعنى د. العلواني صاحب الثقافة الشرعية والأصولية بمحاولة تأصيل واضحة لقضية التمييز بين العقيدة من جانب والفكر والاجتهاد البشري المتفاعل معها من جانب آخر بالرجوع إلى مصادر التأصيل في الكتاب والسنة[2].

وفي كلمة واحدة، يمكن القول: إن أزمة الفصام الفكري للأمة بين الفكر العلماني والفكر الإسلامي من جانب، ثم أزمة الفكر داخل كلٍّ من العلمانيين ومشروعاتهم والتيار الإسلامي الحركي والسلفي كلٌّ على حدة من جانبٍ آخر،

(1) المرجع السابق، ص 5.

(2) انظر: المرجع السابق، ص 14 – 18.

هي الأزمة التي تبرر لحركة ومدرسة إسلامية المعرفة ظهورها باعتبارها حركةً فكريةً إصلاحيةً: فهي حركة تتبنى المشروع الحضاري الإسلامي المعاصر الأكثر تكاملًا؛ حيث التكامل هنا يرجع إلى الجمع غير الملفق بين الأصالة والمعاصرة" أو "الأصالة الإسلامية المعاصرة" بمعنى: استلهام الأصالة وهضم الحداثة وتمثلها في مشروع إسلامي معاصر واحد كامل متحرر من أزمة الفكر وأوهامه وخطأ المنهج وانحرافاته. وبهذا تصل النزعة التبشيرية المتفائلة لدى إسلاميي المعرفة إلى ذروتها.

رابعًا: إسلامية المعرفة وظيفيًا: إصلاح النظام المعرفي وعقل الأمة:

على المستوى الوظيفي، يتفق أقطاب مدرسة إسلامية المعرفة - كما سبقت الإشارة - على أن للمدرسة وظيفة كبرى على المستوى المعرفي والعقلي هي وظيفة الإصلاح. وقد تقاربت أفكارهم وتباعدت بشأن طرحهم لإسلامية المعرفة باعتبارها تيارًا إصلاحيًّا، لكن القاسم المشترك الأعظم بينهم هو الاتفاق على إصلاح الأمة عن طريق إصلاح المعرفة وقواعدها، والبعض يتوسع بهذه الوظيفة الإصلاحية إلى مجال المعرفة الإنسانية في عمومها.

يرى د. طه جابر العلواني أن لإسلامية المعرفة وظيفة إصلاحية على مستوى الأمة الإسلامية أولًا، ثم على مستوى إنساني أشمل؛ فعلى مستوى الأمة يرى أن منهجية إسلامية المعرفة يمكن أن تسهم في إعادة تشكيل العقل المسلم والمساهمة في معالجة الأمة وإخراجها من أزمتها الفكرية واستعادة دورها في الفعل الحضاري.[1] إلى جانب ذلك يمكن لهذه المدرسة أن تسهم بدور إصلاحي في تقويم الفكر العالمي وإعادته إلى جادة الصواب؛ فمن خلال إعادة الربط بين المعرفة والعلم والقيم يتم استرجاع العلم إلى دائرة القيم بعد غياب طويل تحت شعارات الموضوعية والحياد.

(1) د. طه جابر العلواني، "إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم"، مجلة التأصيل، مرجع سابق، ص 8.

يشرح العلواني هذا الدور العام - والذي يتفق عليه عديد من أقرانه من رموز إسلامية المعرفة - شرحًا يعكس خصوصية تحليله لعناصر وأركان إسلامية المعرفة التي تركز على محورية الجمع بين القراءتين. فهو يرى أن إسلامية المعرفة تسهم في تخليص الفكر البشري من القطبين: الفكر اللاهوتي والفكر الوضعي الطبيعي. فالفكر اللاهوتي الناجم عن قراءة الوحي أو الغيب بغير وجود خطورته إسقاط الجانب الموضوعي الذي يرتبط بمعرفة الواقع من حسابه بما يجعل الدين أشبه بلاهوت ينفي الأسباب وقوانين الحركة وصيرورتها ويهمل السنن الاجتماعية والتاريخية والنفسية والاقتصادية التي يتفاعل معها الإنسان، فينتهي الإنسان إلى فكر سكوني جامد يلغي عامل الزمن والصيرورة التاريخية. وعلى الجانب الآخر، فإن نفي الغيب ينتهي بالفكر الوضعي في المعرفة إلى التأثير على النسق الحضاري تأثيرًا سلبيًّا؛ إذ ينتهي إلى نزع القداسة عن كل شيء وبلوغ الغاية في التحليل والتفكيك والعجز عن الربط والتركيب لينتهي إلى هوَّة الشعور بعبثية الوجود.[1]

وعن طريق التفاعل والجدل بين القراءتين (قراءة الوحي والكون) يتم تحقيق الانسجام في الكون بين سائر المخلوقات. كذلك تسهم تلك المقاربة المعرفية في إرجاع العلوم الطبيعية والاجتماعية إلى فلسفة واحدة تندمج وتتفاعل مع قراءة النص وتسعى إلى كشف القوانين العامة التي تحكم كليهما، وهي في المقام الثالث تحل إشكالات النهايات الفلسفية الجامدة التي سقطت فيها المعرفة الغربية المعاصرة.

في إطار هذا الاتجاه المعني بالدور الإصلاحي الذي يمكن أن تقوم به مدرسة إسلامية المعرفة في نطاق الفكر العالمي، قدمت د. منى أبو الفضل إسهامها، بيد أنه كان إسهامًا أكثر تحديدًا من الناحية الأكاديمية. فالنظرية الاجتماعية المعاصرة هي هدف الإصلاح، وتحقيق طموح علماء الاجتماع في بناء "نظرية اجتماعية عالمية ذات جدوى" هو غايته. ترى الدكتورة منى أبو الفضل أن النظرية الاجتماعية المعاصرة عاجزة عن

(1) المرجع السابق، ص ص: 11 - 12.

تحقيق هذا الهدف بتاريخيتها وتحيزاتها الثقافية الغربية رغم ادعائها العالمية([1]. وأن تجسير هذه الفجوة يحتاج إلى مبادرة نقدية بناءة تتم من داخل حقل التخصص وإن لم تكن من داخل نفس المنظومة المعرفية، تقول: "لا يمكن للنظرية الاجتماعية أن تستعيد عافيتها من باطنها وهي قابعة في عقر دارها... رهينة المنظومة المعرفية الوضعية. بل إن الأمر يتطلب إعادة بناء جذرية يجب البحث عن عناصرها في الخارج".[2] فالنظرية الاجتماعية تتطور في سياق معرفي a matrix of inquiry يعزز خصائصها صوب وجهة دون أخرى... مما يعيق تصميم نظرية اجتماعية تكون أكثر استجابة لحاجات مجتمعات عالمية في مرحلة تحول سواء في العالم الغربي نفسه أم في العالم الثالث بصورة خاصة بمجتمعاته الزاخرة بالتحديات".[3]

وتنطلق أبو الفضل في طرح هذه الوظيفة الإصلاحية من مقولة الأنساق المعرفية المتقابلة؛ حيث يتم الدور الإصلاحي عبر آلية أو صيغة الحوار بين النموذج المعرفي التوحيدي (الذي تستبطنه إسلامية المعرفة) والنموذج المعرفي الوضعي العلماني الذي توجه له دكتورة منى أبو الفضل في تحليلاتها نقدًا شديدًا مؤكدة أنه يعكس نفسه على علم الاجتماع المعاصر. فهذا البناء العلمي يقوم على الإفراط أو التطرف في التركيز على بعض سمات التفاعل الاجتماعي الإنساني والنظر لها باعتبارها محورَ العملية الاجتماعية، فيما تعكس تلك السمات خصوصية التطور التاريخي في الغرب؛ مثل النظر للصراع والتناقض المتمركز حول القوة باعتباره جوهر النظام الفردي والاجتماعي على السواء ومصدر حيويته وتقدمه، وهناك تعظيم دور الاقتصاد والمادة في العملية الاجتماعية. إن هذا التوجه المسيطر في النظرية الاجتماعية

(1) د. منى أبو الفضل، النظرية الاجتماعية المعاصرة: نحو طرح توحيدي في أصول التنظير ودواعي البديل"، ترجمة عارف عطاري، في: إسلامية المعرفة، السنة الثانية، عدد 6، ربيع الآخر 1417 هـ/ سبتمبر 1996 م، ص ص: 70 - 109، بالإشارة إلى: ص ص: 69 - 72.

(2) المرجع السابق، ص 71.

(3) المرجع السابق، ص 88.

الغربية نحو البحث عن متغيرٍ مستقل وحيد إنما يصيغ أو يرتب عددًا من أهم عيوب تلك النظرية مثل الميل للتبسيط والاختزال reductionism والبراعة أو الجودة في القيام بعمليات التحليل في مقابل تدني قدرتها على التركيب. ترى د. أبو الفضل أن النموذج المعرفي – الثقافي البديل (ثقافة الوسط والنظرية التوحيدية) يمكن أن تقدم الكثير لإصلاح النظرية الاجتماعية. ولعل أهم سمة يمكن أن تطرحها هي قدرتها الفذة على تجاوز النقد إلى التأليف والبناء والتركيب الذي يستمد مصادره من عدة عوامل منها: البناء التصوري الشامل الذي تعززه مجموعة من القيم تتخلل النظام كله وتسهم في ربط أجزائه مثل قيمة العدالة التي تشكل نسقًا كاملًا من القيم تتخلل النظام وتعمل بوصفها آلية تنظيم رئيسة، وكذا المحور المقاصدي الذي يصل الوسائل بالغايات. بل إن تلك المنظومة تتجه حتى في طرحها لمفهوم التناقض والصراع إلى ربطه بالقيم وعمليات الإصلاح والبناء الاجتماعي من خلال طروح خاصة لمفهوم الصراع كمفهوم الدفع أو التدافع.

ينتقل الهم الإصلاحي لدى الدكتور عبد الحميد أبو سليمان إلى الداخل... حيث عُني في المقام الأول بإصلاح الثقافة الإسلامية أو ثقافة الأمة وذهنيتها. إن جوهر الإصلاح المعرفي الذي ينطوي عليه فكر إسلامية المعرفة في منظوره إنما يكمن في تصحيح تلك الصلة بين الوحي والعقل كركائز للمعرفة. فالقضية بالنسبة لأبي سليمان لا تكمن في اضطراب الصلة بين المسلمين وموضوعات الوجود، وإنما اضطراب صلتهم بالعقل سواء في التعامل مع الحقائق المادية أو في التعامل مع الوحي ذاته. وفي هذا السياق جاءت دعوته إلى التفاعل الحي المبادر بين العقل وكلٍّ من الوحي والوجود. كما جاءت دعوته لتوفير مناخ مناسب لهذه الحركة العقلية أهم ملامحه الحرية والخلو من التهديد من الخوف والتخلص من عقد النقص والدونية والخنوع الثقافي والخرافة وامتلاك الثقة في القدرة على النجاح.[1]

(1) A. Abu Sulayman. Op. Cit. p2.

في هذا الإطار يرى د. عبد الحميد أبو سليمان أن وظيفة إسلامية المعرفة تتمثل في منظومة إصلاحية تشمل ثلاث مراحل: هي إصلاح المعرفة ذاتها، وإصلاح المنهج، ثم أسلمة العلوم. حيث:

1 - إصلاح المعرفة الإسلامية: وتنبع تلك الخطوة من تشخيصه لأزمة الأمة لتشكل منظومة إصلاحية ثلاثية الأبعاد: أولها - تصحيح العلاقة بين الوحي والعقل. ونلاحظ هنا أن أبو سليمان يخالف جزئيًا بعض أقرانه في بناء هذه الثنائية الإشكالية، فيبدل العقل عن الوجود، ويرجع ذلك إلى انشغال الدكتور أبو سليمان الأساسي بالتراث والتاريخ العقلي والسياسي الإسلامي؛ حيث شغلت إشكالية العقل والنقل مكانة محورية في تطور ومسار هذا التاريخ، في صعوده وهبوطه وتفاعلاته ومذاهبه وإنتاجه العقلي كما حددت إلى حدٍّ كبير مِحَنَه وأزماته.

وتصحيح العلاقة بين الوحي والعقل يكون باندماجهما وارتباطهما ارتباطًا عضويًا وإنهاء حالة الفصام السائدة سواء في الفكر الغربي حيث الثقافة العقلية البحتة المنبتة الصلة بالوحي مما يفقد هذا الفكر عاملًا أساسيًا للضبط وتقويم الانحرافات والأهواء والتجاوزات. أما في الفكر الإسلامي، فرغم كون الوحي والعقل مصدرين للمعرفة، إلا أن إهمال العقل في التعامل مع الوحي أدى إلى سوء فهم الوحي نفسه.

البعد الثاني: ويتركز على بنية ومؤسسة العلم في المجتمع الإسلامي المعاصر. ويعبر عنه أبو سليمان بأنه "إعادة رسم وفهم مجال المعرفة في مصادر الاجتهاد ومعرفة حدود دور الفقيه وإمكانياته في تركيب دواليب عجلة المعرفة في العالم المعاصر". أما المحور الأساسي لهذا البعد، فهو الدعوة إلى إنهاء حالة الفصام بين العلوم الإنسانية والشرعية من خلال تغذية أصحاب المعارف المتخصصة والفنية بما يتيح لهم وعيًا وإدراكًا مناسبًا للنصوص والغايات والقيم الإسلامية.

أما البعد الثالث فيكمن في بناء منهج للتربية والتعليم الإسلامي يقود إلى انتهاء ازدواجية المعرفة الاجتماعية والدينية والقانونية وازدواجية القيادة السياسية والفكرية.

باختصار، فإن إصلاح المعرفة الإسلامية إنما يمثل لدى د. عبد الحميد أبو سليمان السبيل للخروج من أزمة الأمة؛ فإذا كانت أزمة الأمة - كما يراها أبو سليمان - هي في جملة من حالات الفصام أهمها الفصام بين الدين والعلم، فإن إسلامية المعرفة تعني عنده إنهاء حالة الفصام هذه وإقامة بنية معرفية وعقلية تقوم على الاندماج بين العلوم والمعارف من جهة والدين من جهة أخرى، وما الأبعاد الثلاثة السابقة إلا مراحل وعمليات لإنشاء ثقافة الاندماج هذه؛ حيث يُعنى أولها ببناء طريقة التفكير والإدراك، ويُعنى الثاني بمؤسسة إنتاج العلم. أما البعد الثالث فيُعنى بعملية المحافظة على/ إعادة إنتاج ثقافة الاندماج وإنهاء ثقافة الفصام بين العقل والوحي، وبين العلم والإسلام، وبين أهل العلم والدين وأهل الحركة.

2 - إصلاح "منهج" المعرفة الإسلامية ذلك المنهج الذي يعرفه بمنهج الأصول وهو المنهج الذي يعنى بالتعامل مع/ ودراسة المصادر في المعرفة الإسلامية وتشمل: مادة الوحي (القرآن) والسنة النبوية والإجماع (القضايا التي أجمعت عليها الأمة) ومناهج الوصول إلى الفكر الإسلامي وتشريعاته كالقياس ومقاييس وضوابط المنهج كالضرورة والمصلحة وخلافه... إن أهم مناطق أو مناطات الإصلاح في المنهج هو جعله أكثر استيعابًا لعنصري الزمان والمكان في ضوء التطورات الهائلة في صور الحياة الحديثة وإمكانياتها. ثم فهم مجموع النصوص في إطار غايات الرسالة والوحي خاصة في مجال السنة النبوية...[1].

3 - وأخيرًا، وفي إطار هذا السياق، تأتي أسلمة العلوم الاجتماعية باعتبارها الركن الثالث في هذه المنظومة الأوسع للإصلاح المعرفي من وجهة نظر د. أبو سليمان باعتبارها إعطاءَ العلوم الاجتماعية فحْوَى إسلامية صحيحة.

ويتضح من منظور الدكتور عبد الحميد أبو سليمان أن هذه الرؤية السياقية هي

(1) د. عبد الحميد أبو سليمان، "إسلامية العلوم السياسية"، بحث منشور في: الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه من 26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ مرجع سابق، ص 23.

في ذاتها المهمة الأساسية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي الذي يحمل حسب – هذا المفكر المؤسس له – هم إصلاح المعرفة والمنهج الإسلامي جنبًا إلى جنب مع أسلمة العلوم الاجتماعية[1].

إن قراءة بعض بحوث الدكتور عبد الحميد أبو سليمان في مجال أسلمة علم السياسة على وجه الخصوص تمكن الباحث من استنباط رؤيته في مجال الإسلامية أو الأسلمة، والتي يمكن تحديد ملامحها في الآتي:

أولًا: أن د. "أبو سليمان" لا يشغل نفسه كثيرًا بالولوج إلى الظاهرة الاجتماعية من خلال وسيط البحوث والنظريات الاجتماعية المعاصرة (الغربية)، بل يعنى بالدخول المباشر للعلم من خلال المنظور الإسلامي الذي يعنى بركنين هما الظاهرة والنص وعلاقة الاثنين معًا. ومن ثم، فالإسلامية عنده هي مد جسر التراث الفكري والعلمي الإسلامي وتفعيله لدراسة الظواهر المعاصرة. أما قضية تفكيك العلوم الغربية وتحيزاتها وتعديلها لتوافق المنظور الإسلامي فلا تمثل – على أقل تقدير – هاجسه أو اهتمامه هو.

ثانيًا: إن إسلامية العلوم الاجتماعية تتخذ حسب موقعها في المنظور السياقي السابق الحل أو المدخل الإصلاحي الذي يمكن أن يسهم به العلماء المسلمون المعاصرون في إصلاح المعرفة والمنهج الإسلامي من خلال نظرة كلية غير تجزيئية، ومن خلال استيعاب لمعطيات العلوم والاكتشافات الحديثة التي أحدثت نقلة نوعية في القواعد المعرفية للإنسان، ثم من خلال فقه الواقع واستيعابه. واختصارًا، يمكن أن نخلص إلى القول بأن جهد أسلمة المعرفة لدى المفكر "أبو سليمان" هو الوريث الشرعي والبديل المعاصر للفقه التقليدي الجزئي.

حملت آراء الدكتور إسماعيل الفاروقي الكثير من المشتركات مع أفكار رفيقيه، خاصة حول الوظيفة الإصلاحية لإسلامية المعرفة على صعيدي إصلاح

(1) انظر تحديداته لغايات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، المرجع السابق، ص 27.

الأمة وتصويب الفكر العالمي في توجهاته المادية المغالية. بيد أن الدكتور الفاروقي كان الأسبق في الإشارة إلى بُعدٍ شديد الأهمية للإصلاح - ربما تنبه له رفاقه في مراحل متأخرة - ألا وهو تخليص مفهوم الإسلامية من طابعه النخبوي والاهتمام بتوظيفه في الإصلاح القاعدي للأمة من خلال التركيز على أسلمة التربية. إن هذا البعد هو الكفيل من وجهة نظره بتعميم فوائد هذه المدرسة إلى عموم الأمة. يقول الفاروقي: إن تشخيص المرض يكمن في المسلم ذاته. في هذا الإطار فهو يرى أن إنهاض الأمة الإسلامية وإقالتها من عثرتها رهن ببناء وعي إسلامي جديد للأمة، يقول: "ليس هناك إلا طريق واحد لإنقاذ الأمة الإسلامية إنقاذًا حقيقيًّا وذلك بتربية الأمة من جديد وعلى أساس الإسلام".

إن أسلمة المعرفة هنا ترتبط ارتباطًا عضويًّا بأسلمة التربية التي هي الوسيلة والطريق للإصلاح الحقيقي الذي يقول الفاروقي إنه ينبغي أن يكون "إصلاحًا جذريًّا وشاملًا". بل إن أسلمة المعرفة هي البداية من أجل أسلمة التربية؛ لأنها تقدم لهذه التربية المصدر الذي تنبع منه، وهو التصور الواضح عن الإنسان والكون والحقيقة... وفي عبارة واحدة: فإن أسلمة المعرفة تهدف إلى إعادة بناء وعي الإنسان المسلم على أسس صحيحة كوسيلة للإصلاح الشامل لكل جوانب الخلل والضعف المحيط بالمسلمين.

خامسًا: أسلمة المعرفة: منهجية في طور التشكُّل:

ارتبطت الثورات العلمية أو حتى التحولات المهمة في مجال الفكر والعلم بتحولات منهجية في التفكير والبحث بالدرجة الأولى تسفر عن قراءات جديدة للحقائق البشرية والاجتماعية. ورغم الطموح والوعود الكبيرة التي حملها ظهور مدرسة إسلامية المعرفة على صعيد الفكر الإسلامي والتي جعلتها تقف مستقلة في حيز شاغر بين التراث الفكري الإسلامي بمنهجياته المستقرة التي استنفذت إمكانياتها وبين الفكر والبناء العلمي الغربي بمنهجياته التي أثبتت عدم ملاءمتها

لدى بحث ظواهر اجتماعية وثقافية غير غربية، إلا أن هذه المدرسة – في طورها التاريخي السالف على مدى ربع قرن – لم يكتب لها أن تملأ بَعْدُ الفراغ المنهاجي الذي وعدت بالعمل عليه، ولعل ذلك يمثل حتى الآن حجر العثرة الذي يحول دون انطلاق هذه المدرسة من دعوة فكرية إلى مدرسة علمية.

لقد أسهب مفكرو إسلامية المعرفة في تأكيد أهمية بناء النظرية المعرفية الإسلامية وتقديم محاولات لكشف معالمها ومدى تمايزها عن المنظومة الغربية، كما أثبتوا بكل ما أتيح لهم من عمق فكري مقولة انسياب المعرفي في العلمي والحياتي، لكنهم أخفقوا في تقديم إسهامات كبرى تتعلق بمنهجية أسلمة المعرفة بدءًا من قواعد المنهج، وتقديم اقترابات ومناهج فعلية تترجم تلك النظرية المعرفية وقواعد المنهج، ثم ابتكار أدوات منهجية أكثر ملاءمة في تحقيق تلك الأهداف كالنماذج والأنماط لتحقيق أهدافهم السابقة سواءً ما يخص بناء نظام معرفي إسلامي، أو التعامل النقدي مع الموروث من علوم من الغرب أو من التراث الإسلامي، ثم الاقتراب من الواقع في إطار منظور إسلامي لبناء العلوم الاجتماعية والإنسانية... ويمكن القول: إن جلَّ ما قدمه الجيل الأول – مؤسسون ومساهمون – حول المنهج يقع ضمن ثلاث محاولات: أولًا: تقديم مخططات أو مراحل للعمل لبناء منهجية لإسلامية المعرفة نقدًا وبناءً وتطبيقًا، ثانيًا: طرح "اقترابات" منهجية عامة لأسلمة المعرفة. ثالثًا: تقديم محاولات منهجية جزئية.

أ) مخططات العمل على بناء منهج لإسلامية المعرفة:

تنصرف تلك المحاولات إلى تقديم نوع من الخطط العملية أو المرحلية لإتمام أهداف عملية أسلمة المعرفة. ومن أبرز المحاولات التي قدمت في هذا الصدد ما قدمه الدكتور إسماعيل الفاروقي والدكتور طه جابر العلواني ما يمكن أن نسميه خطة للعمل لإسلامية المعرفة.

من جانبه رسم د. العلواني ما أسماه بالمعالم المنهجية لإسلامية المعرفة في ستة محاور:

1 - بناء النظام المعرفي الإسلامي: ويشتمل على خطوتين: أولاهما: إعادة كشف وبناء النظام التوحيدي للمعرفة القائم على تفعيل قواعد العقيدة معرفيًّا وتحويلها إلى طاقة مبدعة تقدم إجابات شافية لما يطلق عليه بالأسئلة الكلية أو النهائية وذلك من خلال الفهم المعرفي لقواعد الإيمان والتركيز على الأبعاد المنهجية لها. والثانية: كشف الأنساق أو النماذج المعرفية الإسلامية التي سادت تاريخ الإسلام ومدارسه الفكرية والفقهية في مختلف عصوره وذلك للربط بين الأنساق المعرفية وبين الإنتاج الفكري الذي وجد في تلك العصور. وتحديد مدى أثر الأنساق المعرفية على تدهور الفكر وتطوره ومحاولة بيان كيفية استمداد النماذج الفكرية الجزئية من النظام الكلي التوحيدي.

2 - بناء المعرفية القرآنية: وهدفها إعادة تشكيل العقل المسلم وإصلاح الخلل الحادث فيه. وتشتمل على ركنين هما: بناء المنهجية (أي قواعد المنهج)، وبناء فلسفة المنهج وأدواته ثم التكييف بينهما وبين النظام المعرفي الإسلامي.

3 - بناء منهج التعامل مع القرآن الكريم، وذلك باعتباره مصدرًا منهجيًّا ومعرفيًّا للعلوم الاجتماعية والطبيعية، وباعتباره المصدر الإنشائي الوحيد للإسلام.

4 - بناء مناهج التعامل مع السنة النبوية المطهرة باعتبارها المصدر التفسيري البياني الملزم الوحيد للنص القرآني.

5 - قراءة التراث الإسلامي قراءة سليمة نقدية تحليلية معرفية أساسها تحكيم النظام المعرفي الإسلامي والاحتكام للكتاب والسنة في الحكم على قضايا التراث.

6 - التعامل مع التراث الغربي: بحثًا عن الحكمة دون الوقوع في إطار التقليد والنقل وإدراك أثر الفوارق الحضارية والثقافية على المعرفة الإنسانية.

أما خطة د. الفاروقي للأسلمة فتحوي - إلى جانب العمل على المعرفة الإسلامية الاهتمام بنقد الفكر الغربي والعلوم الغربية - بصفتها عنصرًا أساسيًّا يراه الفاروقي ضروريًّا لتبرير عملية إطلاق مدرسة فكرية جديدة مثل مدرسة إسلامية المعرفة، كما تنبع ضرورته أيضًا من الأهمية التي يوليها الفاروقي - من جانبٍ - لقضية تسكين المدرسة المعرفية الإسلامية في بنية الفكر الإنساني العام، الأمر الذي حُرم منه المسلمون بسبب هيمنة الفكر الغربي. ومن جانب آخر، للدور الذي يرى الفاروقي أن المعرفة الإسلامية مؤهلة للاضطلاع به - من خلال رؤية إسلامية المعرفة - وهو إصلاح عناصر الخلل والشطط التي تتسم بها المعرفة الغربية وتنقلها إلى الفكر العالمي بحكم سيطرتها عليه.

تشمل المراحل والخطوات التي تشكِّل منهج الفاروقي في الأسلمة الخطوات التالية:

1 - دراسة العلوم الغربية دراسة رصدية وتحليلية عميقة تهدف إلى بيان حالة العلم بقواعده وفلسفته وعلاقاته الداخلية وافتراضاته الخلفية... الخ.

2 - دراسة حالة التراث ونقده واستخراج ما يمس ويعالج منه التخصصات العلمية الحديثة، وتطوير ما هو ملائم منه ونافع للتخصصات المختلفة أو تعويض وإكمال جوانب النقص في تلك التخصصات من منظور إسلامي معاصر.

3 - تشخيص وفهم مشكلات الأمة الإسلامية تشخيصًا صحيحًا؛ لأن العلم يهدف إلى مواجهة وحل المشكلات المعاصرة.

4 - الولوج إلى مراحل الابتكار والفكر الخلاق والمبدع في العلوم انطلاقًا من المراحل الثلاث السابقة (التمكن من العلوم الغربية - فهم التراث - الالتزام إزاء قضايا الأمة).

5 - انعكاس هذه الحركة على العملية التعليمية سواء الكتب أو التخصصات العلمية لكي تدرس في معاهد العلم بما يضمن إعادة إنتاج المعرفة

الإسلامية بشكل مستدام. من هنا، فإن عملية إنتاج كتاب دراسي (خاصة على الصعيد الجامعي) مصاغ في إطار معرفي إسلامي تمثل من وجهة نظر الفاروقي إحدى المراحل الأساسية والمهمة في أسلمة المعرفة. يقول: "إن الكتاب الدراسي الجامعي هو في الحقيقة الهدف النهائي لسلسة الإجراءات الطويلة التي تتم بها عملية أسلمة التخصصات العلمية".

كما يتضح، فإن الخطوات السابقة لا تقدم منهجًا فكريًّا لعملية الأسلمة قدر ما تعد خطط عمل أو مشروعات مرحلية لهذه العملية. بيد أنه يمكن لقارئ الفاروقي العلواني استنباط مناهج فكرية عامة لتحقيق أهدافهما تنحصر في منهجين:

أولهما: المنهج النقدي لكلٍّ من المعرفة الغربية والتراث الإسلامي على حد سواء، وهو المقدمة التي لا غنى عنها في عملية أسلمة المعرفة. والمنهج النقدي يتطلب الاستيعاب والتمثل التام للفكر وأسسه ومساراته ومنطقه، ثم نقده وكشف انحيازاته وانعكاسات التصور الكلي الذي ينبثق منه على مساراته، فضلًا عن محاولة كشف إمكانية تحييد تلك العناصر وتأثيراتها في بناء العلم وفرز عناصر الفاعلية والاستمرارية والقوة فيه التي يمكن البناء عليها.

الشق الثاني يتمثل في التجديد الذي يتخذ معنى الاجتهاد لدى العلواني والإبداع والابتكار لدى الفاروقي وتشجيع قوى الخلق والتطور والأفكار الجديدة، وهي مرحلة لا يمكن الوفاء بها إلا بالاستيعاب الكامل للتصور الإسلامي والحماس له والعمل من أجله مع الكفاءة العلمية واستيعاب العلوم الحديثة والمهارات المختلفة.

ب) اقترابات منهجية عامة:

اقترح بعض مفكري إسلامية المعرفة اقترابات مختلفة للأسلمة تباينت تباينًا كبيرًا بين اقترابات كلية، واقترابات جزئية ومعالجات أخرى وسيطة. ومن أبرز الأمثلة على هذا التباين المنهجي المقارنة على سبيل المثال بين طرح د. عبد الوهاب المسيري الذي يمثّل الاتجاه الأول، وطرح د. جمال الدين عطية الذي

يمثّل التوجه الجزئي، في حين يقدم د. عبد الحميد أبو سليمان نموذجًا للاجتهاد المنهاجي الوسط بين الاتجاهين السابقين.

تبنى د. عبد الوهاب المسيري اقترابًا منهجيًا كليًا يعتمد بشكل أساسي على محورية النموذج المعرفي. ويُعد الدكتور المسيري من أبرز من استخدموا منهجًا متكاملًا واضح المعالم والقسمات في أسلمة المعرفة. قام منهجه على عنصر محوري هو بناء النموذج المعرفي. هذا المفهوم الحاكم لديه في قضية الأسلمة فرض نفسه على كل رؤيته من بدايتها إلى نهايتها، بدءًا من تفسير الدوافع والحاجات وتعريف المفاهيم وتحديد العناصر والمصادر وانتهاءً بالتفعيل والتوظيف.

وإذا كان الدكتور المسيري لم يقدم لنا محاولة لبناء نموذج المعرفة الإسلامية، إلا أنه طرح لنا مثالًا لمنهجية بناء النموذج المعرفي واستخدامه في التفسير من خلال عمله على نموذج معرفي آخر عني في حياته الفكرية بالتعامل معه والعمل عليه، وهو نموذج لا يقل أهمية عن النموذج المعرفي الإسلامي بحكم تقابلهما وكونهما نسقين بديلين للمعرفة، هو النموذج المعرفي المادي العلماني... وعلى مهمش بناء هذا النموذج عني الدكتور المسيري بإيضاح وشرح الجوانب المنهجية والفنية لفكرة بناء النموذج عامة وبيان كيفية الانتقال ما بين التجريد والواقع، وعلاقة النموذج بالواقع (تاريخًا وحاضرًا)[1].

إن الأداة الرئيسة في فكر المسيري هي "النموذج المعرفي"؛ حيث هو الأداة الأساسية للنقد والتحليل والبناء والتفسير وتوليد المعارف. ومن ثم، فعملية بناء النموذج المعرفي تشغل أغلب المراحل التي يراها المسيري خطوات لبناء أو توليد معرفة إسلامية.

ويحدد المسيري أربع مراحل لبناء وتوليد معارف إسلامية:

1 – التعامل مع المصادر (القرآن الكريم والسنة) من خلال التفسيرات المختلفة.

2 – بناء النموذج المعرفي الأكبر الذي يجيب على الأسئلة الكلية.

---

(1) د. عبد الوهاب المسيري، مرجع سابق، ص ص: 50 – 63.

3 - بناء النماذج المعرفية الصغرى وهي نماذج فرعية يتم توليدها من النموذج الأكبر وتتعلق بكل العلوم الطبيعية والإنسانية وتتسم بقدر أقل من الشمولية والتجريد.

4 - مرحلة توليد المعارف أو تطبيق النماذج الفرعية الإسلامية على الحالات المختلفة في العلوم الإنسانية والطبيعية.

في هذا السياق تحتل أداة الاجتهاد دورًا مهمًّا في عملية بناء النماذج الصغرى والكبرى وتوليد المعارف. تحظى عملية الاجتهاد بأهمية كبيرة في عملية البناء والتوليد الفكري بدءًا من مرحلة بناء النموذج الأكبر من المصادر أو توليد النماذج الصغرى لكل العلوم الإنسانية. فالاجتهاد هو الوسيلة الأساسية لتجريد النموذج ثم تطبيقه. وتقوم فكرة أولوية الاجتهاد وأهميته باعتبارها عمليةً فكرية أساسية للبناء على افتراض أساسي مؤداه أن هناك فجوة أو ثغرة بين المطلق والواقع لا يسدها إلا الاجتهاد، فالقرآن والسنة هما مطلق لا يمكن أن يترادف مع الواقع ومع الإدراك الإنساني النسبي، ويسد هذه الثغرة الاجتهاد الذي هو جهد معرفي يفترض أن النص لا يعطي معناه بشكل مباشر دون إعمال العقل.

على النقيض من التوجه السابق، قدم د. جمال الدين عطية نموذجًا للاقتراب الجزئي في بناء إسلامية المعرفة هو اقتراب ذو طابع استقرائي يبدأ من تجميع المفردات والجزئيات وصولًا إلى المعايير والقوانين والمبادئ الكلية.

ينبع المنهج الذي قدمه د. عطية من صميم رؤيته أو تعريفه لأسلمة العلوم التي يعرفها بوصفها عملية بأنها تنصرف "إلى تسكين العلوم السننية (الطبيعية والإنسانية) في إطار العلم الإلهي من خلال توظيف مناهجها في إثبات السنن الإلهية"، وهو تعريف يمثل ترجمة مباشرة لأحد المبادئ التي قامت عليها إسلامية المعرفة ألا وهو مبدأ "الوحي كمصدر للمعرفة". إن مفهوم الوحي باعتباره مصدرًا للمعرفة عند د. جمال الدين عطية اتخذ معنى ودلالة شديدة التبسيط والمباشرة تتعلق بتحديد

أهداف ووظيفة العلوم الطبيعية والإنسانية (أو السننية كما يسميها) من منظور شرعي إسلامي بالعمل على إثبات ما ورد من النصوص القرآنية سواء تلك المتعلقة بالتاريخ أو المجتمع والنفس والكون المادي. أو بمعنى آخر، تفعيل القرآن والسنة المؤكَدة باعتبارهما مصدرًا للمعرفة والعلوم من خلال توظيف العلوم في إثبات ما ورد في النصوص القرآنية من سنن تتعلق بالتاريخ والمجتمع والنفس والكون المادي.[1]

يسمي د. جمال الدين عطية منهجه بالنهج الاستقصائي الذي يقوم على "اكتشاف هذه السنن سواء منها ما ورد في الكتاب والسنة أو ما يؤدي إليه بحثنا الذي يدعونا الكتاب والسنة إلى البحث فيه، وربط هذه القوانين بالأحكام التكليفية". وهنا، يميز عطية بين عدة أقسام للعلم: هناك القسم التكليفي من العلم والمنهج الاستقصائي فيه "يجب أن نغطي فيه بالبحث الاستيعابي جميع ما ورد في الكتاب والسنة وفي التراث من الموضوع الذي نحن متخصصون فيه". ثم يأتي القسم الموضوعي وفيه "نأتي إلى النصوص التي تتحدث عن بعض سنن الله في الكون والمجتمع... إلخ. ونضع فرضية، ثم نعرضها على التجربة". ويرى عطية أن هذا النهج سيؤدي بالعالِم إلى "الوصول إلى علاقة السببية بالشروط المعينة التي قد لا تكون واردة في النص.

لقد فجَّر ذلك المفهوم معضلات حقيقية كان على د.عطية أن يقوم على حلها باستمرار... أول وأخطر تلك المشكلات هي الانحصار بين خطري اللاعلمية أو الإساءة لقدسية الوحي؛ فالأخذ بالوحي مصدرًا لبناء فروض علمية يعني من

---

(1) حول مفهوم د. جمال الدين عطية هذا انظر:

- د. جمال الدين عطية (تقديم)، سمينار كلية الشريعة بجامعة قطر: "نحو فلسفة إسلامية للعلوم"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 5 - 11 - 1987. د. جمال عطية، "الاستفادة من مناهج العلوم الشرعية في العلوم الإنسانية: محاضرة من سمينار وزارة التربية في قطر"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 29 - 11 - 1988.
- د. جمال الدين عطية، "أسلمة العلوم: المفهوم، المنهج، الإنجازات، المشاكل"، في: مجلة المسلم المعاصر، عدد85، ص ص: 181 - 213.

المنظور العلمي تعريض المقولات القرآنية المتعلقة بالسنن للإثبات أو النفي، الأمر الذي يتعارض مع قدسية النص. ويرد عطية على ذلك بقوله: إن الاختبار لا يكون للنصوص وإنما لفهم العالم لها: "أنا كعالم مسلم أبدأ بفهمي لما ورد في الكتاب والسنة وأجري عليه التجارب"... ويرد على هذا النقد الجوهري بقوله: "إن الذي يتخوف منه البعض هو أننا لو وضعنا النصوص الدينية موضع الفروض العلمية نكون قد قللنا من أهمية النص الديني... والرد في هذا أننا لا نضع النص ذاته موضع الفرض وإنما فهمنا للنص هو موضع الفرض". وهو يرى أن وضع الفرض استلهامًا من النص لا يؤدي إلى التعصب والتوجه المسبق مشيرًا إلى أهمية وضع متغيرات أخرى وافتراضات أخرى أو حسب قوله: " لماذا لا تُعد القوانين العلمية الواردة في النص مجرد نماذج لقوانين أخرى".

وقد حاول د. عطية الخروج من هذا المأزق بالإشارة إلى أن نفي التجربة لصحة تلك الفروض لا يعني خطأ النص بل خطأ فهمنا له وضرورة مراجعة هذا الفهم. إن هذه الإجابة تحديدًا تقودنا في الوقت نفسه إلى مأزق آخر لا يقل خطورة؛ فالحتمية المفترضة سلفًا لصحة النص وما يتولد عنه من فروض، والمصادرة على المطلوب إنما تنأى بتلك الفروض تمامًا عن صفة العلمية... لقد أدت مخاطر تلك الرؤية إلى سلسلة من التراجعات للفكرة وتطبيقاتها وتداعياتها المنهجية، ففي مقابل النصوصية المفرطة التي عكستها تلك الفكرة في البداية نجد عطية في مرحلة لاحقة يتراجع فيرى أنه في محاولة للوصول إلى تفهم المعلومة التي وردت في القرآن الكريم أو في السنة النبوية فإننا "لسنا بحاجة إلى أن نقف عند الدلالة المباشرة للنص لأننا لسنا بصدد حكم شرعي، وإنما يمكن أن نأخذ بالدلالة غير المباشرة والدلالة البعيدة". كذلك نرصد تلك المراجعات على الصعيد المنهاجي نحو مزيد من الواقعية؛ فالمفكر الذي سبق أن عوَّل بشدة على مناهج العلوم التراثية باعتبارها معينًا مقابلًا للمناهج التي قدمها الغرب في البحوث الإنسانية (علم الجمع مقابل

تصنيف العلوم، القواعد اللغوية لضبط المصطلحات في مجال تحديد المفاهيم العلمية، الأحكام الوضعية في أصول الفقه في مقابل صياغة الفروض، مباحث العلة والقياس في مرحلة التجريب)[1]. ثم يعود في مرحلة لاحقة للتأكيد على أهمية أن يجمع بين المناهج الغربية الاستقرائية والاستنباطية والتحليلية والبحوث الميدانية والتاريخية مع منهج أصول الفقه خاصة الأخير الذي سبق أن عوَّل عليه كثيرًا، فيقول لاحقًا: "إن قولنا إن علم أصول الفقه هو المنهج الذي يجب أن نتبعه في حركة أسلمة العلوم يجعلنا نتقيد بالمناهج التي وضعها علماء الأصول لاستنباط الأحكام بينما نحن بسبيل علوم إنسانية واجتماعية بحاجة إلى العديد من المناهج التي تستخدم ويستخدمها الغربيون في هذا المجال."[2]

إن النزعة التبسيطية المفرطة التي تتسم بها هذه الرؤية لا تقتصر على قضية المنهج بل انسحبت إلى رؤيته الكلية لبناء العلم الذي يراه د. عطية أنه يتشكل عن طريق تراكم الفرديات أو الجزئيات المعالجة إسلاميًّا أو من خلال "العناية بالجزء من النصوص الشرعية التي تتعلق بكل علم من العلوم سواء الطبيعية أو الاجتماعية أو النفسية... هذا الجزء المشترك هو الذي يجري فيه العلم أو يجب أن يجري فيه العمل حتى تبلور نظرية معينة في فلسفة العلوم". كذلك انسحبت مفاهيم جمال الدين عطية الخاصة لأسلمة المعرفة ومنهجيتها على الأدوات، فنفهم لماذا احتلت مسألة التكشيف في المصادر تلك الأهمية الكبرى باعتبارها الخطوة الأولى الضرورية من وجهة نظره لمعرفة وحصر النصوص السننية التي ستصاغ منها الفروض: كشافات القرآن في مجالات السنن والاقتصاد والعقيدة وكشافات السُّنة في مجال الاقتصاد، وكشافات للتراث في مجالي الاقتصاد وعلم النفس...

---

(1) د. جمال الدين عطية، "الاستفادة من مناهج العلوم الشرعية في العلوم الإنسانية"، مرجع سابق، ص 7.

(2) د. جمال الدين عطية، "أسلمة العلوم: المفهوم، المنهج، الإنجازات، المشاكل"، في: مجلة المسلم المعاصر، مرجع سابق، ص 187.

بين الاتجاه الكلي والجزئي، يقف اجتهاد د. عبد الحميد أبو سليمان في مجال المنهج والذي رغم أهميته لم يحظَ بالتأصيل والتطبيق الكافي بحيث يتخطى مرحلة التبشير إلى التبلور. يرى د. أبو سليمان أن قضية إسلامية المعرفة مع المنهج ليست في تعديل المناهج الغربية، ولكنها وبالأساس قضية إصلاح مناهج المعرفة الإسلامية، وعلى رأسها المنهج المتبع في الفقه وهو منهج استنباط الأحكام من أدلتها التفصيلية. إن الموضوع المنهجي عند الدكتور أبو سليمان ليس في (منهج لأسلمة ما هو غير مسلم) ولكن في دور مدرسة إسلامية المعرفة في تجديد وإصلاح المناهج الإسلامية القائمة وعلى رأسها منهج الفقه.

يوضح أبو سليمان مآخذه على هذا المنهج المؤسسي الذي يمارس سلطانه الكبير على المعرفة الإسلامية المعاصرة بل وعلى العقل المسلم كله في الآتي: أولًا: الجمود والركود في مقابل الحيوية والمبادرة التي اتسم بها الصدر الأول من المسلمين، ثانيًا: وهي نقطة نظام تتمثل في السمة التاريخية لعمليات التخريج وإنتاج العلم (الاستجابة للحاجات القائمة في ذلك العصر) الأمر الذي يفرض بالضرورة إعادة الإنتاج والاجتهاد في ضوء حاجات ومعارف جديدة بالكلية. أما السمة الثالثة محل الانتقاد فتتمثل في غلبة الطابع الجزئي التفصيلي في ممارسة عملية استنباط الأحكام والرؤى الإسلامية في كافة مجالات الحياة وبناء المعارف؛ إذ يرى "أن القضية الجزئية، مهما كان توثيقها دقيقًا، ليست بالضرورة هي القضية الصحيحة وقد تكون النقيض لصحة القضية الكلية إذا لم تلاحظ الكليات مؤثرات الزمان والمكان على تلك القضية ومفهومها."[1]

إن البديل المنهاجي الذي يطرحه د. أبو سليمان إنما يقع في سياق إصلاح أو تعديل أدوات الاستدلال من النصوص والربط بينها وبين الواقع. ورغم أن

(1) د. عبد الحميد أبو سليمان، "في مقدمات العلوم الاجتماعية "، بحث منشور في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه من 26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ أبحاث د. عبد الحميد أبو سليمان (من المطبوعات الداخلية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب القاهرة)ص 25.

"أبو سليمان" لا يسمي منهجه، لكنه لا يخرج عن كونه نوعًا من التعديل في منهج الاستنباط والقياس التقليدي خروجًا من الطابع الجزئي إلى الكلي؛ فهو يطرح مفهومه حول الاستنباط الكلي والقياس الكلي المقرون باستيعاب مؤثرات الزمان والمكان من خلال عمليات استقراء مقابلة، ويكون الربط بين نواتج عمليتي الاستنباط والاستقراء من خلال مفهوم "المقاصد".

إن الاستنباط الكلي هدفه الوصول إلى رأي إسلامي في قضية كلية: والجوهر الأساسي للمنهج الذي يشير إليه هو مسألة الفهم والاستنباط من مجمل النصوص ذات الصلة بموضوع بعينه أو قضية كبرى في مقابل ما درج عليه السلف من استنباط جزئي لحكم جزئي من نص جزئي بعينه (آية أو حديث)، وهي قضية مهمة يطرحها د. أبو سليمان دون أن يفصِّل فيها على الرغم من أهميتها في الدراسات والفكر الإسلامي المعاصر. يشير مفكرنا سريعًا إلى ملامح هذا المنهج تطبيقًا على الحديث في ثلاث خطوات مهمة:

- الوحدة الموضوعية، بمعنى الدراسة الشاملة لكل النصوص التي وردت في موضوع واحد.

- البنيوية ويشير هنا إلى مسألة إيلاء الاهتمام إلى قضية العلاقات داخل الدراسة (علاقة المواضيع المختلفة ببعضها البعض).

- وأخيرًا، التحليل المقاصدي التاريخي؛ بمعنى علاقة تلك النصوص (النبوية بالغايات المثارة بحكم الزمان والمكان أو كما يشير - بالنسبة للسُّنة تحديدًا - الغايات التي "هدفت إلى تحقيقها في مجتمع المدينة والجزيرة على عهد الرسول عليه الصلاة والسلام".[1]

ويعبر أبو سليمان عن خصائص وأهمية طرحه المنهاجي بقوله: " إن الأمل عندي كبير في إصلاح الفكر والمعرفة الإسلامية لتكون مرنة حية مؤثرة بإعادة

(1) المرجع السابق، ص 24.

النظر في منهج المعرفة والدراسة الإسلامية بحيث يأخذ العقل موضعه السليم إلى جانب الوحي وفي خدمته، ويتكامل الاستنباط والاستقراء في خدمة المعرفة الإسلامية بحيث يأخذ القياس الكلي والنظر الشامل وعنصر الزمان والمكان مكانه في منهج الدراسة الإسلامية، وحينئذ يعاد بناء منهج التربية والتعليم بحيث تتوحد القيادة وتتوحد المعرفة."[1]

ورغم الأهمية الكبرى لتحقق هذا الطموح الفكري في نقل الفكر والمعرفة الإسلامية نقلة نوعية وبرغم الجهد الذي لا يزال تلاميذ مدرسة إسلامية المعرفة يبذلونه في هذا المضمار، فإن طموح د. "أبو سليمان" لا يزال حتى الآن في منطقة المآل وليس التحقيق.

إن هذا النقص في واحد من أهم أبعاد مفهوم إسلامية المعرفة بقدر ما أنتج من فراغ في الحساب الختامي لإنجازات المدرسة على مدى ربع قرن مضى بقدر ما يسهم في صياغة أهدافٍ وبرنامج مدرسة إسلامية المعرفة على مدى السنوات القادمة. لقد أدرك بعض أبناء هذه المدرسة من الجيل الثاني والثالث أهمية الشق المنهاجي فشرعوا في تحرك فعال للتركيز والعمل عليه، سواء من خلال مؤلفات جماعية أو دورات تدريبية في قضايا المنهاجية، كما برزت في السنوات الأخيرة محاولات واجتهادات فردية تمزج ما بين التأصيل والتطبيق والتدريس، نذكر من أبرزها الجهد الذي يتعهده الأستاذان: د. نادية مصطفى في مجال العلاقات الدولية، ود. سيف الدين عبد الفتاح في مجال الفكر والنظم السياسية. لكن هذا الجهد لا يزال يحتاج إلى مزيد من التأصيل والتأليف خاصة في الجانب الفني المتعلق باستخدام النماذج والأدوات ما يجعله قابلًا للتطبيق من آخرين خلاف أصحاب تلك الاجتهادات.

(1) المرجع السابق ص 25.

إسلامية المعرفة... ملاحظات ختامية ومقترحات مستقبلية:

طرح البحث خلال الصفحات السابقة معالم خمسة تشكل المفهوم العام لإسلامية المعرفة الذي تجمَّع تحت مظلته أهم مفكري تلك المدرسة على اختلاف إسهاماتهم. لقد تناول العرض السابق رصدًا للسياق الداخلي لفكرة إسلامية المعرفة ذاتها، وبقيت الإشارة في ختام البحث إلى مجموعة من الملاحظات المتعلقة ببيئة تطور الفكرة وتفاعلاتها وآلياتها ما يفيد في استكمال عناصر الرؤية:

أولًا: مثلت إسلامية المعرفة علامة بارزة في تطور الفكر الإسلامي المعاصر وقدمت إسهامات فريدة إيجابية على رأسها: استقلالية المدرسة وعدم انسياقها وراء ضغوط الارتباط بقوى مذهبية أو سياسية؛ حيث استفادت المدرسة من حرية الحركة التي أتاحها انفتاح العالم الغربي أمام العقول العربية المهاجرة (في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين (وحتى الحادي عشر من سبتمبر)... ولا شك أن التغييرات الهائلة التي لحقت بموقف الغرب من الإسلام ومن حرية المنظمات الخاصة بعد الحادي عشر من سبتمبر تطرح تحديًا حقيقيًا للحفاظ على هذا الاستقلال، كما تطرح أمام المدرسة مهمة إعادة توطين نفسها مرة أخرى في دار الإسلام مع الحفاظ على مقوماتها الأساسية.

ثانيًا: من أبرز ما قدمته مدرسة إسلامية المعرفة كذلك طرح نموذج مأسسة الإنتاج الفكري... لقد عرف الفكر الإسلامي حتى تاريخه الحديث ثلاثة أطر أو محاضن فكرية له يحمل كل منها مآخذه: أولها: النموذج الشخصي أو الفردي وهو الأكثر شيوعًا (نموذج الإمام محمد عبده ومعظم المجددين الوسطيين)، ثانيها: نموذج التيار أو الحركة، وهو اتجاه غالبًا ما ينحو منحى التفعيل السياسي مع الجمود الفكري المتمثل في أفكار تتحول إلى ثوابت أيديولوجية تنطلق منها الحركة وتتجمع حولها الكوادر (نموذج الإخوان المسلمين) والحركات الجهادية. وهناك أخيرًا البعد البيروقراطي المؤسسي، وهو يُعدُّ محافظ يقوم على الجمود والتقليد والحفاظ على كل التراث (مدرسة الأزهر والزيتونة ومدارس الفكر الوهابي المختلفة).

لقد قدمت إسلامية المعرفة إطارًا رابعًا هو إطار المؤسسة أو الرابطة غير الحكومية أو الأهلية التي تنشد - من خلال استقلالها المادي والمؤسسي - المحافظة على الاستقلال الفكري. وهي لم تقع في براثن البيروقراطية من خلال انفتاحها على كل التيارات الفكرية وتركيزها على الوظيفة والنشاط والفعاليات لا الأبنية. بيد أن هذه الصيغة من إدارة العملية الفكرية حملت بدورها العديد من المشكلات؛ فهي بقدر ما أتاحت التأثير في الجماعة الفكرية فقد أصبحت أسيرة لها في بناء الإنتاج الفكري للمعهد في ظل محدودية كوادره مما جعل إنتاج المعهد يضم أفكارًا ورؤًى لا تنتمي أو لا تحمل بالضرورة البصمة الفكرية لمدرسة إسلامية المعرفة بقدر ما تحمل رؤًى إسلامية عامة تتفق جزئيًا وتختلف جزئيًا معها. ولعل ما سبق يطرح على المعهد العالمي للفكر الإسلامي قضية تأسيس الكوادر الفكرية التي تستوعب فكرة إسلامية المعرفة استيعابًا تامًّا وتتمثلها في إنتاجها العلمي كأحد أهدافه في المرحلة القادمة.

ثالثًا: لقد قدمت هذه الورقة عرضًا لفكرة إسلامية المعرفة في صيغة حوار بين الآراء المختلفة لمنظِّري المدرسة حول عناصر تلك الفكرة ومكوناتها. وقد اتضح من العرض مدى ثراء هذا الحوار (التحليلي الإفتراضي) الذي نزعم أن مدرسة إسلامية المعرفة قد افتقدته باعتبارها آليةً لتطوير الأفكار وتلاقحها وصقلها. فبرغم كثرة الندوات والحوارات التي عقدت على مدى ربع القرن الذي سلف منذ نشأت مدرسة إسلامية المعرفة إلا أن تلك الحوارات لم تعدو كونها منتديات لعرض الآراء المختلفة وليس لتفاعلها. افتقدت تلك الحوارات إلى التركيز الدقيق على قضايا فكرية محددة ومفصلية، وركزت على رؤًى عامة متسعة، كما افتقدت إلى تفاعل حقيقي بين المفكرين يختلط بالنقد المؤدي إلى تطوير الأفكار، بل أحاطت تلك الحوارات حساسياتٌ خلطت بين الأشخاص والأفكار. والمحصلة أن إسلامية المعرفة ظلت فكرة تقوم على القاسم المشترك بين أصحابها ولم تتطور بوصفها فكرة - بمعزل عن أصحابها. وقد كان ذلك في ظني أحد أهم نقاط الضعف التي حدت من انطلاق الفكرة إلى آفاقٍ أرحب وأوسع.

وفي المحصلة، يمكن القول: إنه بعد مسيرة ربع قرن من التطور، ومع تزايد الإحساس بأهمية الفكرة والحاجة الماسة إلى مدرسة (إسلامية المعرفة) في ظل تعاظم آليات الغزو الفكري ووضوح أهدافه الرامية إلى سحق الهوية الإسلامية في كافة جوانب الحياة (وفي القلب منه نظرية المعرفة ذاتها) فإن شعورًا عامًّا من المهتمين وأنصار فكرة إسلامية المعرفة بأن المدرسة قد وصلت إلى مفترق طرق يؤشر لانتهاء مرحلة ويفرض ولوج مرحلة جديدة من مراحل التطور إذا أريد لجهد هذه المدرسة الاستمرار والتطور. وإذا كانت النقاط السابقة أشارت إلى أهمية تبني آليات جديدة وتطوير وإصلاح الآليات القائمة، فإن قضية التطوير تمتد كذلك إلى نطاق أهداف الحركة الفكرية والعلمية التي تقودها هذه المدرسة. لقد تركزت كبرى إسهامات مدرسة إسلامية المعرفة خلال المرحلة الماضية في طرح أولوية البعد المعرفي باعتباره المرتكز الأساس في قضية النهضة والتجديد الفكري وتعد التأصيلات التي قدمها كتاب المدرسة للبعد الإبستمولوجي في بناء العلم والثقافة والفكر الإسلامي من أهم ما قدمته هذه المدرسة للفكر الإسلامي الحديث. وفي هذا الإطار يمكن القول: إن الإسهام المنهاجي هو الخطوة التالية والضرورية في مسار التطور الفكري ما يعني ضرورة أن تركز المدرسة جهدها على مدى السنوات القادمة في تقديم إسهامات فعلية في قواعد ومناهج التفكير والبحث سواء في مجال الدراسات الاجتماعية والإنسانية أو في تطوير مناهج البحوث الشرعية ما يعكس ويترجم جهد السنوات السابقة في كشف نظرية المعرفة من منظور إسلامي ويتفق مع التوجه العلمي الذي نذرت له المدرسة نفسها. إن سنة التطور هي شرط استمرار الحركات الفكرية والاجتماعية التي تنشد البقاء ومواصلة الدور... ولا شك أن عملية المراجعة التي يأتي في إطارها هذا البحث والتي يحث عليها الرعيل الأول من دعاة الفكرة هو الخطوة الأولى والضرورية على مسار التطوير.

قراءة في دراسات نقدية لخطاب إسلامية المعرفة (مدخل إبستمولوجي)

د. سامر رشواني

مقدمة:

لقد اتسمت مواقف الجماعة العلمية الغربية عمومًا تجاه فكرة إسلامية المعرفة بتجاهل واضح وعدم اكتراث بها. وذلك على خلاف الاهتمام الواسع الذي أبدته الدوائر الأكاديمية الغربية بالإسلام السياسي وحركاته الفكرية والتنظيمية في العقود الثلاثة الماضية. هذا على الرغم من الحضور الإعلامي وربما العالمي لبعض الشخصيات التي تمثل التيارات الفكرية لإسلامية المعرفة.

لهذا؛ نجد أن معظم النتاج النقدي لفكر الأسلمة يدور بين مفكرين مسلمين مهاجرين يعيشون في الغرب، بعضهم رافض مطلقًا فكر الأسلمة، بينما ينطلق آخرون من دوائر تقترب كثيرًا أو قليلًا من دائرة الأسلمة. أما الدراسات الغربية نفسها فهي قليلة جدًّا.

على أن الاهتمام الذي أبداه بعض الأكاديميين الغربيين بخطاب الأسلمة نابع من إدراكهم لأهمية الالتفات الجاد لهذا الخطاب باعتباره يخاطب جمهورًا واسعًا، ويفصح علانية عن أصوله الأيديولوجية (دون ادعاء للحيادية) كما أنه يدعو دومًا للنقاش النقدي[1]. دون أن يكون دافعهم الأساسي اختبار الإضافة المعرفية التي يقدمها هذا الخطاب.

(1) Roxanne L. Euben, "Contingent Borders, Syncretic Perspectives: Globalization, Political Theory and Islamizing Knowledge," International Studies Review, (Spring 2002):PP. 23 - 48;

Richard Tapper, "Islamic Anthropology and the Anthropology of Islam," Anthropological Quarterly 68, No. 3 [1995].

أما فيما يخص موقف الجماعة العلمية العربية من أسلمة المعرفة[1]، فلا يختلف الأمر كثيرًا... فعلى الرغم من الدعوة المستمرة والملحة من قبل المؤسسات التي حملت فكر الأسلمة إلى الحوار النقدي مع فكرها سعيًا منها لتطويره، فإن الاستجابة بقيت في معظم الأحيان دون المستوى المطلوب: إنْ على مستوى القيمة العلمية أو عدد الطروحات النقدية الجادة لمشروع إسلامية المعرفة. إذ جاءت معظم هذه المواقف النقدية (أو المعارضة) لفكرة أسلمة المعرفة في صيغة مقالات صحفية ذات قيمة علمية ومعرفية ضئيلة من جهة، فضلًا عن أن أصحابها لم يطلعوا في الغالب على أدبيات المشروع وكتابات رواده – كما لاحظ د. ملكاوي – كما أن أصحابها ينتسبون لفئتين: إما إسلاميون سلفيون، أو علمانيون يساريون في الغالب. وكلا الطرفين عارض فكرة إسلامية المعرفة من منطلق أيديولوجي، دون مناقشة علمية للأسس المعرفية التي يطرحها خطاب الأسلمة، فضلًا عن نزعة الاستخفاف أو التجاهل التي يُظهرها كثير منهم للنتاج العلمي لمشروع الأسلمة.

وقد عرض د. ملكاوي[2] لعدد من الرؤى "النقضية" للتيار العلماني واليساري (مثل: السيد ياسين[3]، محمود أمين العالم[4]، نصر حامد أبو زيد[5]، عزيز العظمة[6]، علي حرب[7] الرؤى التي تتلخص في أمرين أساسيين:

(1) يُلاحظ أن مدرسة/ تيار إسلامية المعرفة يُعبّر عنه بمصطلحي: "إسلامية المعرفة" و"أسلمة المعرفة/ العلوم". وهذا ما تؤكده دراسة د.أماني صالح – من هذا المشروع – حول هذا المفهوم.

(2) فتحي حسن ملكاوي، حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل، إسلامية المعرفة، السنة السابعة، عدد5، صيف2001.

(3) السيد ياسين، وهم أسلمة العلوم، مجلة الأهرام الاقتصادي، القاهرة، 29يناير، 1990.

(4) محمود أمين العالم، حتى لا يكون التكفير عطاء للتجميد والتجهيل والصراعات المجدبة، مجلة القاهرة، عدد 127، 1993.

(5) نصر حامد أبو زيد، أسلمة العلوم والآداب تقود إلى الخطاب السلفي، مجلة اليسار، العدد الأول، 1990، 82 – 83.

(6) عزيز العظمة، أسلمة المعرفة وجموح اللاعقلانية السياسية، الأصوليات الإسلامية في عصرنا الراهن، القاهرة: سلسلة قضايا فكرية للنشر والتوزيع، 1993.

(7) علي حرب، إسلامية المعرفة وتلغيم المشروع الحضاري، جريدة الحياة اللندنية، 12 تموز(يوليو) 2001

- النظر إلى مشروع إسلامية المعرفة على أنه مشروع سياسي متطرف يسعى للسيطرة على السلطة السياسية، وتحكيم الفكر الديني في شؤون الفكر والمجتمع. وأنها ليست إلا تعبيرًا عن شهوة السلطة الكلية لدى الإسلاميين. فإسلامية المعرفة ليست إلا انعكاسًا للتنافس على السلطة بين المشروعية المجتمعية المدنية (العلمانية) من جهة، والمشروعية الدينية الثقافية من جهة أخرى.

- أن مشروع إسلامية المعرفة يمثل هروبًا إلى التاريخ، أو نكوصًا أيديولوجيًا واجتماعيًا إلى ماضٍ موهوم أو مؤول يوتوبيًا سيؤول إلى تجميد الواقع في لحظات نكوص تفضي إلى إرهاب المجتمع والدولة. بل إن بعضهم[1] يرى أن تيار إسلامية المعرفة يمثل أشد تيارات الأصولية الإسلامية تعصبًا وأقلها تسامحًا.

ولا يكاد يخفى ما في هذه الآراء من مكون أيديولوجي يسعى بالأساس إلى نزع الصفة المعرفية عن خطاب الأسلمة، باختزاله إلى محض خطاب سياسي ذي كسوة معرفية. ومفهوم الإسلامية فيه كافٍ لإضفاء صفة الرجعية والتخلف على هذا الخطاب، ثم زجِّها في جملة الحركات أو التيارات السلفية الإسلامية. وإقصائها عن الساحة الثقافية العربية (كما لاحظ د. ملكاوي)[2].

وبينما يميل معظم العلمانيين إلى اعتبار خطاب إسلامية المعرفة خطابًا سلفيًا، فإن الخطاب السلفي[3] يكاد يكون رافضًا وناقضًا لمشروع إسلامية المعرفة كما

(1) Bassam Tibi. "The Worldview of Sunni Arab Fundamentalists: Attitudes toward Modern Science and Technology." in Fundamentalisms and Society. Martin Marty and R. Scott Appleby (eds.). Chicago and London: University of Chicago Press. 1993.

ولكن "توبي هوف" (وهو ناقد لأسلمة المعرفة) يرفض هذا الوصف من Tibi وسواه، ولا يرى فيه غير مبالغة مفتعلة صادرة عن موقف أيديولوجي. راجع ذلك في:

Toby E. Huff. the Rise of Early Modern Science: Islam. China and the West. (Cambridge University Press. 2003).

(2) فتحي حسن ملكاوي، حوارات إسلامية المعرفة، م.س.

(3) من أمثلة ذلك: أحمد إبراهيم خضر، وجهة نظر حول ظاهرة أسلمة المعرفة، مجلة البيان، العدد 151، 2000.

طرحه المعهد العالمي، ويتلخص نقده له في:

- أن الأهداف الحقيقية لهذا المشروع تتلخص في إضفاء الشرعية على العلوم الأوروبية التي نشأت لتزيح الدين وتحل محله.

-أنه يقوم على الاعتقاد بعدم كمال الشريعة وتمامها وعدم كفايتها في مواجهة تغيرات العصر، فضلًا عن الدعوة إلى نقد التراث والدعوة إلى تجديده[1].

ولكن، هذا لا يعني عدم وجود دراسات عربية جادة لفكرة إسلامية المعرفة، وإن تكن قليلة، وهي ما سنأتي على ذكره في أثناء الورقة التي خصصناها للدراسات النقدية التي ركزت على الجانب المعرفي لمشروع الأسلمة، دون المقالات الهجائية أو الأيديولوجية.

يمكن معالجة الأدبيات النقدية لأسلمة المعرفة على عدد من المستويات: مستوى المنهج، ومستوى ما وراء المنهج من خلفيات فكرية وتحيزات أيديولوجية، ومن حيثيات أخرى لها علاقة بقضايا النقد ومسائله.

ولكننا سنحاول في هذه الورقة تقديم عرض للتلقي النقدي لخطاب الأسلمة على المستوى المعرفي والمعرفي الاجتماعي، وإلقاء الضوء على أهم الإشكالات التي كانت مثار جدل حول خطاب الأسلمة. وهذا وفق التقسيم التالي:

أولًا: النقد الإبستمولوجي لخطاب إسلامية المعرفة:

1) الأسس المعرفية لخطاب إسلامية المعرفة.

2) الإشكالات المعرفية في خطاب إسلامية المعرفة:

1. الأسس الفلسفية والميتافيزيقية للحداثة.

2. التمييز بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.

(1) صلاح الخليفة أحمد الحسن، وجهة نظر حول ظاهرة أسلمة علم الاجتماع، مجلة البيان، العدد 164، 2001.

3. مشكلة العربة والحصان.

4. الذاتية والموضوعية.

5. نقد الحداثة أم نقد التراث!

3) تقويم الطرح الإسلامي للمعرفة:

1. مفهوم الإسلامية.

2. مشكلة ثنائية النظام التعليمي.

3. رد الفعل تجاه الغرب.

ثانيًا: نقد خطاب إسلامية المعرفة من منظور اجتماع المعرفة:

1) المناخ الفكري والاجتماعي الذي نشأت فيه أسلمة المعرفة

2) المناخ الاقتصادي والسياسي

أولًا – النقد الإبستمولوجي لخطاب إسلامية المعرفة –

ينطلق النقد الإبستمولوجي لخطاب إسلامية المعرفة من النظر إليه باعتباره خطابًا معرفيًا بشكل أساسي، ويعمل على تحليل الأسس المعرفية التي يقوم عليها خطاب الأسلمة، كما يتعرض للإشكالات المعرفية التي تثيرها هذه الأسس ثم الإشكالات التي يثيرها الطرح الإسلامي للمعرفة نفسه.

إن معظم الدراسات التي تناولت خطاب إسلامية المعرفة قد قامت على أساس المقارنة بين عدد من دعاة الأسلمة الذي يختلفون في رؤاهم وتصوراتهم على الرغم من اشتراكهم في السعي لإعادة بناء المعرفة إسلاميًا، حيث عمدت إلى الكشف عن التقاطعات والتفارقات القائمة بين الاتجاهات المختلفة للأسلمة.

ولا بد من الإشارة إلى أن معظم هذه الدراسات أبحاث نشرت في مجلات أكاديمية مختلفة، وأن الدراسات الموسعة فهي قليلة جدًا.

ومنها دراسة "ليف ستنبرج"، وهي بحث أكاديمي موسع لفكر أربعة من

المفكرين يشتركون في الدعوة إلى أسلمة العلوم، أو بناء المعرفة الإسلامية.

التي يمكن أن نجمل ونصنف إجمالي ما تناولته هذه الدراسات من نقد في النقاط التالية:

1) الأسس المعرفية لخطاب إسلامية المعرفة:

تتجمع نقاط النقد المطروحة في:

1. إن من أهم الافتراضات التي يقوم عليها خطاب أسلمة المعرفة هو مفهومه عن تشظّي العالم المعاصر وتجزُّئه. إن العالم – من منظور إسلامية المعرفة – بحاجة لكي يحيا إلى أن تلم أطرافه، والإنسانية بحاجة إلى أن تفهم العالم كوحدة منظمة كما خلق ابتداءً. إن هذا الوعي بالبنية الصحيحة للعالم جزء من المعرفة الإسلامية؛ لأن هذه المعرفة متجذرة بشدة في التصور العضوي للكون. ويستخدم الخطاب في تداوله لهذه المسألة مفهوم "التوحيد"، كما يدعم مواقفه بالإشارة إلى الأعمال الناقدة للعلم أو لأساسه الاجتماعي عمومًا في أوروبا وشمال أمريكا. كما يستخدم مصطلحات مستقاة من العلوم الاجتماعية مثل: "الكلية" أو "holism".
2. يشيع بين أصحاب خطاب إسلامية المعرفة إجماع على فهم ظروف المسلمين في العالم المعاصر. والافتراض الذي يحكم تفسيراتهم لهذه الظروف يستند إلى اعتقادهم بأن المشكلة لا تكمن في الإسلام نفسه، ولكنها تكمن في أن المسلمين لا يطبقون الإسلام بالطريقة الصحيحة. إن الإسلام في نظرهم حقيقة موضوعية. ومن خلال الفهم الصحيح للوحي – القرآن – يمكن للإنسانية أن تكتسب فهمًا صحيحًا للعالم. وهنا يأتي التأكيد على أهمية القرآن، فالاتجاه العام هو التوجه مباشرة إلى الوحي القرآني بحثًا عن حلول للمشكلات المعروفة، كما يرى هذا الخطاب أن تأويل القرآن غير نهائي. بينما يصعب استخدام الأحاديث كمصدر لبناء النموذج الإسلامي،

فهي كثيرة جدًّا ومختلفة وتستنفد جهد علماء الشريعة في تنظيمها وترتيبها. لذلك فإن محمدًا يشار إليه في هذا الخطاب بمصطلحات عامة، ولاسيما باعتباره القدوة العليا للمسلمين. وبما أن الإسلام يحْوي نظامًا لحياة الفرد على المستوى الشخصي وعلى المستوى الاجتماعي؛ لذا كان لا بد من بناء العلوم الإسلامية.

3. يرى أصحاب هذا الخطاب أن لهذا الوجود معنى (نظرة غائية) يؤثر في رؤيتهم للتاريخ. فاهتمامهم بالتاريخ قد يختلف من جهة تركيز كل منهم عليه، ولكنه يقوم على فرضية واحدة، وهي العودة إلى التاريخ بحثًا عن الأنماط والقيم الصحيحة للإسلام. وذلك من خلال الرجوع إلى العهود الأولى للإسلام، أي المجتمع المحمدي في المدينة، وتأويلها تأويلًا مجازيًا باعتبارها معيارًا. وليست غايتهم في ذلك صنع نسخة من مجتمع المدينة، ولكن نقل الظروف والمعايير والقيم التي حكمت تلك الحالة إلى زمننا الحاضر. ففي نظرهم أن فترات من التاريخ وأفرادًا معينين فيه يشكلون تمثيلًا أصيلًا وحقيقيًا للإسلام. وهكذا يسقطون الظروف والمشكلات المعاصرة على التاريخ، وتصبح مشكلات الحداثة مفهومة ومستوعبة في إطار الإسلام. ويأملون أن يجدوا الهداية لحل المآزق المعاصرة من خلال تأويلهم للتاريخ. يميل أصحاب هذا الخطاب في رؤيتهم التاريخية تلك إلى تعظيم أو "أيقنة" بعض الفترات وبعض الأشخاص، أو استخدام التاريخ لشرعنة وضعيات معينة في الخطاب. يرجع "ستنبرج" هذا الاهتمام البارز بالتاريخ إلى: أن هناك مشكلة كامنة في خطابهم تتجلى في غياب سلطة مطلقة واحدة يمكنها إصدار أحكام مقبولة عالميًا في القضايا الدينية. فالفقهاء لا يعدون سلطة شرعية، لذلك يميل أصحاب هذا الخطاب إلى استخدام التاريخ بحثًا عن السلطة في أزمان يعدونها إسلامية أكثر من الحاضر.

4. في رأيهم أيضًا، أن المسلمين ملزمون بالعمل على توظيف الإسلام. فالعالم المسلم يجب عليه أن يجتهد في أسلمة العلم. ويربطون هذا الواجب الفردي بمعنى أعمّ هو الجهاد.

5. يكثر أصحاب هذا الخطاب من استخدام مفهوم "الاجتهاد"، وهذا واضح في تأويلهم للتاريخ وفي تأويلهم للمصطلحات الإسلامية. ويمكن القول هنا: إن ما يميز هذا الخطاب هو أنه صراع بشأن المصطلحات الإسلامية. حيث يجتهد جميع هؤلاء في فهم مفردات القرآن، ويستخدمون في تناولهم للمصطلحات الإسلامية شكلًا من "الواقعية" بالمعنى الفلسفي للكلمة. فكلمات القرآن يتم تناولها كما لو أنها تحمل معنى موضوعيًا وخالدًا. ويبدو أن هذه النظرة تشكل دافعًا أساسيًّا لهم للكفاح من أجل فرض تأويلاتهم الخاصة للمصطلحات الإسلامية المختلفة باعتبارها تأويلات أصيلة. وبالنتيجة، فإن هذا الجدل حول الاستئثار بمعاني الكلمات يعكس – في نظر "ستنبرج" – اختلافًا حول معنى الإسلام نفسه.

6. يوصف موقف أصحاب خطاب إسلامية المعرفة بأنه مضاد لطبقة علماء الدين، إذ يشتركون جميعًا، على اختلاف توجهاتهم، في نقد حاد لعلماء الدين. إذ إن مواقف علماء الدين لم تساعد العالم المسلم في تجسير الهوة بين دوره في المعمل ودوره في البيت.

7. لم تقتصر عناية خطاب إسلامية المعرفة بتشكيل المفاهيم الإسلامية، بل شملت مصطلحات مثل "الغرب" الذي اكتسب مفهومًا ضيقًا جدًّا؛ وذلك من أجل خلق ثنائية بين ثقافة الغرب وعلمه وبين ثقافة الإسلام وعلمه. تفيد ثنائية "الغرب والإسلام" هذه في تبرير وشرعنة تصورات علم إسلامي ما. ومن الملاحظ أن اعتبارهم المعرفة ذاتية، ومرتبطة بثقافة معينة، قد استخدم لتشكيل الإبستمولوجيا. فالاختيار الذاتي للإسلام كأساس للعلم هو طريق أصيل للمعرفة، وبهذا المعنى يصبح العلم الإسلامي الموضوعي نتيجة

لاختيار ذاتي.

8. يتميز خطاب أسلمة المعرفة بنقده البارز للعلم في وضعه العالمي الراهن. ويركز على نقطة واحدة وهي أن العلم المعاصر مقسم ومشتت ولا يقدم إجابات واضحة لمآزق العالم الحديث. وينظر للعلم على أنه متاهة تكنوقراطية لا تملك شيئًا تقدمه للإنسانية غير الاغتراب والاستعباد. كما ينتقد ما يرى أنه البنية الثابتة للقيم داخل العلم الغربي. وهكذا ينظر إلى تعددية المناهج داخل معظم العلوم على أنه ضعف.

يستند نقد العلم في هذا الخطاب إلى مفهوم للعلم مختلف تمامًا عن المفهوم الشائع في جامعات العالم كله. فمعنى كون "العلم" موضوعيًّا أي أن علمًا إسلاميًّا معينًا هو علم مأمور به؛ لهذا لا يمكن لأنساق العلوم الإسلامية أن تتضمن مناهج متعددة. فلا بد من وجود منهج واحد حتى نحصل على أجوبة محددة، والمنهج الوحيد هو العلم المؤسس على القرآن. والعلم الذي يتعارض مع كلمة الله لن يكون مقبولًا. إن أصحاب هذا الخطاب لا يعارضون التحديث العلمي والتكنولوجي والاقتصادي، ولكنهم يعارضون الشكل الاجتماعي للحداثة، ويظهر ذلك في رفضهم للظواهر المرتبطة بالحضارة الغربية.

9. إن هناك عنصرًا كامنًا في مفهوم الإسلام والغرب والعلم وإنشاء العلم الإسلامي في خطاب الأسلمة، ألا وهو التوق إلى الماضي "النوستالوجيا" أي الرجوع إلى الفهم الأصيل للعالم.

يطرح "ترنر" تفسيرًا اجتماعيًّا لهذا الحنين الماضوي: فأولًا: تدهور حضارة المسلمين، إذ انتزعت منها القيم التي كانت حاضرة في الزمن المثالي أيام الرسول محمد، ثانيًا: الشمولية والعلمنة أحدثت تمزيقًا للإيمان، وهي الفكرة الكامنة في افتراضات هذا الخطاب. ثالثًا: إن التنظيمات البيروقراطية ضمن الدولة الحديثة وثيقة الصلة باستقلالية الفرد. فالإنسان الحديث حر، ولكن الحرية الكاملة للفرد يمكن أن تتحقق فقط في

المجتمع الإسلامي. رابعًا: فقدان البساطة والأصالة والعفوية، فالعالم البيروقراطي والمنظم يشوش على المشاعر والعواطف الأصيلة. إن العالم الذي يسمح بالتعبير الأصيل والمبدع عن المشاعر والعواطف يمكن أن يؤسس فقط في المجتمع المسلم.

ووفق زعم هؤلاء الناقدين، يعبر هذا كله عن ميل "نوستالوجي" (مرضي) إلى الماضي، هدفه الأساسي نقد المجتمع الحديث، وبناء بديل إسلامي له، وذلك باستخدام عشوائي لعدد من المصادر لمفكرين مختلفين: مثل "بول فايربند"، "سيد قطب"... وهذا الرجوع إلى كُتاب يشتركون معهم في الأفكار هو استراتيجية مهمة يستخدمها هذا الخطاب لإضفاء مسحة علمية على أفكاره، ليخفي صراعه من أجل اكتساب سلطة تحديد الإسلام وتعريفه[1].

2) الإشكالات المعرفية في خطاب إسلامية المعرفة:

ويتم رصدها من قِبل ناقدي الأسلمة في خمس نقاط على النحو التالي:

1. الأسس الفلسفية والميتافيزيقية للحداثة:

يرى ناقدو مشروع إسلامية المعرفة (من خارج دائرة إسلامية المعرفة (العلمانيون) ومن داخل الدائرة إسلاميين) أن الحجة الإبستمولوجية التي يستند إليها دعاة أسلمة المعرفة تتلخص في رفض العلوم الغربية أو الدعوة إلى أسلمتها في: أنها تتضمن نظرة وجودية منافية للإسلام وقيمًا واعية أو غير واعية أخذتها من المجتمعات الغربية. ولكن باحثي أسلمة المعرفة لم يضعوا بداهة هذه المشكلة محك البحث، كما لم يتم تحديد هذا الأمر المنافي أو المحايد وتعيينه بصورة تمكن من مناقشتهما: لأن مجرد نسبة النظرة الوجودية الضمنية أو الصريحة للخصوصية الاجتماعية الغربية ليس كافيًا لإثبات أنها خاصة بالغرب وصادرة عن أمر ليس ذاتيًا للممارسة العلمية نفسها بصرف النظر عن الخصوصيات الاجتماعية: لذلك فإن جل النظرات الوجودية والقيم الفلسفية

(1) Leif Stenberg. The Islamization of Science: Four Muslim Positions Developing an Islamic Modernity (Lund: ReligionsistoriskaAvdelningen, Lunds Universitet, 1996.

التي نعتبرها غربية (مع ما نتج عنها من خيارات منهجية) وجد ما يماثلها في الحضارات السابقة عندنا وعند الغرب الوسيط وعند الهلنستيين واليونان[1].

لقد كان الهدف من "إسلامية الفاروقي" هو كبح جماح المد العلماني وذلك من خلال إعادة صياغة العلوم الاجتماعية الحديثة من منطلق إسلامي. ولكن فشل الفاروقي في تحديد العلمانية وتعريفها ترك المجال مفتوحًا لكثير من التأويلات للعناصر العلمانية ضمن نسق ما، هذه العناصر التي ينبغي إحلال عناصر إسلامية محلها، وكيف سيتسنى للمرء أن يواجه العلمانية وهو غير متبين للنزعات العلمانية في الحداثة الفكرية؟ يتساءل ياسين محمد[2].

إن القول بأن العلوم الغربية غير محايدة من حيث النظرة الوجودية والقيم الأخلاقية، وأنه ينبغي لذلك أسلمة العلوم والمعارف، يعني الانتقال من فضالة الذاتية الناتجة عن الالتزام السلبي بالعقيدة الدينية التي تحد من الموضوعية في العلوم الاجتماعية عند الغربيين إلى وجوب الزيادة التي ستحد منها عندنا سعيًا إلى تخليص العلم من اللائكية ليلتزم بالإسلام[3].

وهذه النتيجة تفترض افتراضين غير ثابتين، فضلًا عن كونهما ضارين بالعلم والإسلام ومن ثم بمشروع الأسلمة:

أولهما: أن لموقف الإسلام من المعرفة العلمية نظرة للوجود ونتائج شبيهة بالنظرة التوراتية، بحيث يكون ما سعى العلماء الغربيون إلى تخليص العلم منه ليس مقصورًا على التخلص من خصوصيات النظرة التوراتية بل هو تخلص من نظرة جميع الأديان بما فيها نظرة الإسلام.

(1) أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة، إسلامية المعرفة، السنة الرابعة: العدد 14، 139 – 166.

(2) Yasien Mohamed, Islamization of knowledge: a comparative analysis of Farouqi and Rahman, Muslim Education Quarterly, Vol. 11, No. 1, 1993.

(3) أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة، م.س.

ثانيهما: إن العلم لا يمكن أن يتأسس ما لم يستند إلى جزء مستمد من الوحي: وهو ما يعرض العلم إلى الجمود (لئلا يبدل ما يأخذه من الوحي، وتلك علة الموقف الكنسي المنطقية) أو الوحي إلى التغيير (لئلا يجمد ما بني عليه من علم، وهي علة الموقف اللائكي المنطقية)، وكلا الأمرين ممتنع ومناف للإسلام[1].

إن التخليص الذي حققه العلماء الغربيون من هيمنة الكنسية وعلمها الخرافي أمر يقربهم من النظرة الإسلامية في هذا المجال، وهي نظرة تتجنب تقديم مضمون علمي محدد يمكن أن يتعارض مع نتائج العلم. ويكون تصور الأسلمة بهذه الصورة عودة إلى الموقف الكنسي، ومن ثم فهي ابتعاد عن الإسلام يفوق في ضرره الابتعاد اللائكي عنه[2].

إن فكرة العلم الحديث لا يمكن أن تفهم من دون فكرة التقدم والحركة الكبرى الإرادية التي رافقتها في مجتمعات القرون القليلة الماضية، إن الطبيعة الخاصة التي تميزت بها التجربة المعرفية الحديثة دون غيرها من المشاريع المعرفية التاريخية السابقة والقائمة، وجعلت لها من الجاذبية والسطوة الولاء حتى في أعين المفكرين الدينيين أنفسهم ناتجة عن مبادئ أساسية ثلاثة:

الأول: مبدأ الموضوعية: الذي يفترض استقلال الموضوع المدروس استقلالًا كليًّا عن الذات الدارسة.

الثاني: مبدأ المادية الذي يفترض أن هدف المعرفة العلمية البحث في قواعد حركة الأشياء في الأشياء بذاتها وعدم اللجوء إلى تفسيرات خارجية أو القبول بعلل غيبية لا تخضع للتجربة ولا يمكن التحقق منها.

الثالث: مبدأ العقلانية أو العالمية: فمن خصائص المعرفة العلمية أن تنتقل من مجتمع لآخر من دون أن تضعف فاعليتها أو تحظى بالقبول البدهي من قبل جميع العقول السليمة، كما أن درجة علمية المعرفة أو صدقيتها مرتبطة بدرجة

(1) المرجع نفسه.

(2) المرجع نفسه.

تجرد الباحث عن ذاته وعقائده وقيمه الخاصة ومسبقاته الأخلاقية وقيمه[1].

ثم إن النجاح في التجربة العلمية لا يتوقف على ما تراكم عند الشعوب من تراث معرفي سابق، ولا على ذكاء أبنائها، ولكن على تأسيس منظومة جديدة للبحث العلمي والتجريبي، فيما يتعلق بالمخابر وتعظيم الاستثمارات العلمية في البحث التطبيقي. إن طبيعة المعارف التي يتتجها العلم والتي يسعى إليها تختلف جوهريًّا عن طبيعة المعارف التأملية أو الأخلاقية أو الأدبية فليس هدف العلم البرهنة على وجود الله أو عدمه. كما لا يهدف إلى ملء الفراغ المعنوي الشاغر في الواقع البشري أو إرهاف الحس الفني وتربية الحس الأخلاقي[2].

ومن منظور آخر، يرى "فضل الرحمن" أن المشكلة الأساسية التي يحملها المهتمون بإسلامية المعرفة في أذهانهم وهي جعل الإنسان مسؤولًا – إذ يشعرون بأن العالم الحديث قد تطور وبني على أساس معرفة لا يمكن اعتبارها إسلامية – غير حقيقية، والحق أن العالم الحديث قد أساء استخدام المعرفة. فعندما انشطرت الذرة لم يفكر علماء الغرب أول ما فكروا في استخدام هذه التقنية في إنتاج الكهرباء بل صنعوا القنبلة الذرية، وهم يودون اليوم لو استطاعوا أن يعودوا إلى الوراء ويلغوا ذلك[3].

إن العلم في حد ذاته خير، ولكن السوء يكمن في إساءة استخدامه. وقرار إساءة استخدامه لا يتوقف على المعرفة نفسها ولكنه يعتمد على الأولويات الأخلاقية. بالتأكيد إن القرارات الأخلاقية تحدد الأولويات[4].

لقد قدَّم الغرب الحديث كل أنواع الأنظمة: فلسفية واجتماعية وعلمية، وكثير من ذلك يقبله القرآن ويعترف به، ولكن من دون شك، هناك الكثير الذي يرفضه. وكذا الأمر في تراثنا الإسلامي؛ حيث وجدت أنظمة متعددة أو ديانات متعددة لا

(1) برهان غليون، الإسلام والعلوم الاجتماعية: تساؤلات حول أسلمة المعرفة، قراءات سياسية، ربيع 1993، 119 – 138.

(2) المرجع نفسه.

(3) Fazlur Rahman. Islamization of knowledge: a response. AJISS. vo l.5. No. 1. 1988.

(4) Ibid.

تكاد تمت إلى الإسلام قرآنا وسنة بصلة[1].

وفي هذا السياق، يسرد "فضل الرخمن" التعارضات التي نشأت وتطورت في تاريخ الفكر والفلسفة الإسلامية بداية من الفارابي، فابن سينا، فالغزالي، فابن رشد، فالرازي، ومن قبلهم الباقلاني.. ويشرح بعض الأفكار التي كانت محل خلاف كبير بينهم، ثم يتساءل: ما الذي في هذا التراث إسلامي خالص، وما الذي هو أقل إسلامية، وما الذي هو غير إسلامي مطلقًا؟[2]

ولكن "علي حسان زيدي" يطرح رؤية مغايرة لفهم خطاب إسلامية المعرفة (أو ما يدعوه إعادة بناء المعرفة) حيث يرى أن هذا الخطاب لا ينظر إليه على أنه نقد إسلامي للمعرفة الصارمة بحد ذاتها، ولا على أنه صراع متواصل فيما بين "مفكري الشتات المسلمين" على تأويل الإسلام[3]. ولكن الطريق الأمثل لقراءة هذا الخطاب هي النظر إليه باعتباره نظرية اجتماعية تحاول تسكين النقد الإسلامي للحداثة، هذا النقد الذي ينخرط في حوار مع النقاشات الغربية للحداثة. لهذا يرى أن النظرية الاجتماعية المقارنة يمكن أن تقوم بنقل للتراث على اختلافه وتحيي المدخل المعياري والإصلاحي في قلب التحليل المقارن بين الثقافات. وكنموذج للتحليل الثقافي المقارن يحلل زيدي آراء الفاروقي وسيد حسين نصر المختلفة حول عصر التنوير والرومانسية، حيث يرى أنهما يقدمان نقدين مختلفين جذريًا للحداثة. كما يحلل أعمال "ماكس فيبر" الذي ظهر كناقد ذاتي للحداثة، ويبين أن

(1) Ibid.

(2) Ibid.

(3) كما أشار إلى ذلك "ستنبرج" ومنى أباظة –كما سيأتي. ويصف زيدي هذه الرؤية بأنها تضخيمية، لأنها تركز على الاختلافات الموجودة في فهم الإسلام بين المسلمين في محاولة للقول بأنه يمكن تجاهل أنصار إسلامية المعرفة لأنهم فقط يتحدثون فيما بينهم ولا يملكون شيئًا ذا بال يمكن أن يقدموه "لنا" داخل إطار الحداثة.

فكره يتشابك ويتداخل في جوانب مختلفة من فكر الفاروقي وسيد حسين نصر[1].

إن محاولات المسلمين الرامية إلى إعادة بناء المعرفة (أسلمة المعرفة) من أولى العلامات على أن المسلمين قد بدأوا يدركون المضمون الفلسفي العميق للحداثة؛ حيث إن التأكيد على عقلانية الدين والوحي في إسلامية الفاروقي تندرج فيما سماه "فيبر" عقلنة العالم ونزع النظرة التراثية إليه. ولكن في حين ينتقد خطاب إسلامية المعرفة العالمية المزيفة للحداثة الغربية، فإنه يسعى لاستبدالها بعالمية الحداثة الإسلامية، وهو بذلك يكون قد فشل في الاستبدال الجذري والمطلق للحداثة الغربية، وذلك لأنه متشرب ومتشبع بروحها[2].

في حين يحاول نصر "إعادة النظرة السحرية" إلى العالم، نظرًا إلى دفاعه الشديد عن التراث ورغبته في إحيائه، ونقده الشديد للحداثة؛ حيث لا يرى سبيلًا إلى إصلاحها أو قيام حداثة بديلة، ولكن الطريق الوحيد هو هجران أصولها الفلسفية: الإنسانية والمذهب الميكانيكي والتطورية. وبحسب رؤية نصر، فإن العالمي والمطلق غير قابلين للتحقق على المستوى الإنساني.

وهنا يتساءل "زيدي" إن كان بالإمكان لمفهوم الحداثة البديلة - الذي يختزنه خطاب إسلامية المعرفة - أن يساعد في فهم المحاولات الإسلامية في إعادة بناء المعرفة؟ وفيما إذا كان بالإمكان الاستجابة لتحديات الحداثة من خلال مصطلحاتها الخاصة دون التحول إلى لحظة محلية أخرى في خطاب الغرب العالمي؟ وإذا لم يكن ذلك ممكنًا، فما هي إمكانية وجود استجابة نقدية أصيلة لتحديات الحداثة؟ ثم كيف يمكن الحكم على ما هو بديل أصيل ومختلف جذريًا؟ وما هو معيار الحكم في ذلك؟[3]

ومع ذلك، فهو يرى أن المشكلة الأساسية في خطاب أنصار الأسلمة هو التمحور الضيق حول الجدل المنهجي والإبستمولوجي في قضايا المعرفة.

(1) Ali Hassan Zaidi, Dialogues on Modernity: Muslim Reconstructions of Knowledge and Western Social Theory as External and Immanent Critiques", Paper Presented at the AMSS 32nd Annual Conference Indiana University, Bloomington, and Indiana Sept. 26 - 28, 2003.

(2) Ibid.

(3) Ibid

2. التمييز بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية:

يرى بعض نقاد أسلمة المعرفة أن المشروع الطموح للفاروقي ولد مشوهًا وساذجًا منذ البداية. إذ فرَّق بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، وجعل مجال الأسلمة مقتصرًا على العلوم الاجتماعية باعتبارها أوروبية المركز، واستبعد أن يكون للعلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء أسس قائمة على النظرة الكلية للعالم[1].

ويعزو البعض بقاء العلوم الطبيعية خارج إطار إسلامية المعرفة إلى أنه يرجع إلى أسباب تاريخية، وذلك في إشارة إلى أن معظم أقطاب هذا الخطاب إنما خرجوا من رحم العلوم الاجتماعية الغربية وليس العلوم الطبيعية[2].

ويرى "سردار" أنه لا فرق بين العلوم الاجتماعية والطبيعية من حيث خضوعها للنماذج المعرفية والقيم والخلفيات الاجتماعية التي يؤمن بها منتجوا هذه العلوم[3]، بل إن القول بأن ليس للعلوم الاجتماعية ما تشترك فيه مع العلوم الطبيعية ادِّعاء باطل؛ لعدة أسباب:

أولًا: إن الإدراك الحسي لا يعتبر مفهومًا حياديًا بقدر ما تخضع بنيته للتصنيفات اللغوية ومواقف الملاحظين ومصالحهم.

ثانيًا: إن التصنيفات التي نظمت عن طريق التجربة وعُرِّفت كأصول للحقيقة تعكس قيم ومصالح مجموعات مختلفة في أوقات مختلفة في التاريخ.

---

(1) ضياء الدين، سردار، أسلمة العلوم أم تغريب الإسلام، (مترجم)، في: الفكر الإسلامي، عدد 15، يوليو 1994. والمقال الأصلي هو:

Z. Sardar. 'Islamization of Knowledge. or the Westernization of Islam?. Inquiry. Vol. 1. No. 7.1984.

(2) Yasien Mohamed. Islamization of knowledge: a comparative analysis of Farouqi and Rahman. Muslim Education Quarterly. Vol. 11. No. 1. 1993.

(3) Ziauddin Saradar. Redirecting science towards Islam: an examination of Islamic and western

Approaches to knowledge and values. Hamdard Islamicus. Vol. ix. No. 1. 1986.

ثالثًا: لا يتلقى الإنسان الحقيقة كمعطى غير مؤول، بل كشيء توسطه أو بناه المخطط التصوري (كانط) أو الأيديولوجيا (ماركس) أو الألعاب اللغوية(فيتجنشتاين) أو البارادايمات (كوهن)[1]..

ثم إذا كان للعالم أن يُبنى وفق نظرة العلوم الاجتماعية الغربية للواقع الإنساني، فهذه الأخيرة لا تصونه ولا تنميه، إن العلم والتكنولوجيا هما اللذان يحافظان على الأنساق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تسيطر على العالم[2].

ولكن نظرة الإجماليين –سردار وغيره – هذه كانت محل نقد حاد من قبل "توبي هوف" الذي رأى في الانغماس في البحث عن الأسس الفكرية والفلسفية للعلوم –ولاسيما الطبيعية منها – إهمالًا وضياعًا للعلم نفسه. واستدل على ذلك بالتجربة التاريخية للعرب المسلمين حيث شكَّل الإفراط الشديد في بحث القضايا النظرية على حساب البحث أو النظر التجريبي – ويظهر ذلك في تحول علماء طبيعيين من أمثال ابن سينا والفارابي إلى فلاسفة – أحد أهم أسباب انهيار العلم الطبيعي العربي وعدم تقدمه. بعبارة أخرى، إن أسلمة العلوم الطبيعية القديمة قد أدت بشكل مباشر إلى تضييق مجال الإبداع والخيال الحر بسبب من الضوابط والافتراضات النظرية (وربما الميتافيزيقية) الإسلامية[3].

كما ينتقد خطاب الأسلمة بأنه قد جمع كل العلوم الاجتماعية في سلة واحدة بدون أن يقدم للقارئ أي رؤية تاريخية لولادة هذه العلوم أو تطورها أو صراعها المستمر مع سؤال الموضوعية. لاسيما وأن المدارس المتنوعة في العلوم

(1) ضياء الدين سردار، أسلمة العلوم أم تغريب الإسلام، م.س.

(2) المرجع نفسه.

(3) Toby E. Huff. the Rise of Early Modern Science. Op.Cit.

وفيه مناقشة مهمة للنظريات المختلفة حول طبيعة التلقي الإسلامي في عصور الازدهار وما بعدها للعلوم اليونانية والأجنبية.

الاجتماعية الغربية لم تدَّعِ قط الحقيقة المطلقة[1].

ثم إن الأحكام التي يعممها دعاة أسلمة المعرفة على العلوم الغربية،إن صحت، فهي إنما تتعلق بمدرسة واحدة هي المدرسة الوضعية؛ لأن المدارس العلمية الغربية ليست كلها وضعية المنهج[2].

ويرى بعض الناقضين أن أسلمة المعرفة لم تفعل شيئًا سوى الخوض في نقاش وجدل مكرر يتعامل مع نسخة قديمة (انتهت صلاحيتها) من العلوم الاجتماعية التي سادت في الخمسينيات. كما أنها قدمت نظرية عرقية إسلامية -زيفًا وبهتانًا- على أنها نظرية نسبية عالمية[3]).

3. مشكلة العربة والحصان[4]:

ينبع هذا المشكل من رؤيتين مختلفتين لمدرستين متميزتين في إسلامية المعرفة بالمعنى العام لها:

المدرسة الإجمالية أو مدرسة الإجماليين وهم في معظمهم نخبة من مفكري شبه القارة الهندية من مثل: "فضل الرحمن" و"سردار" و"بارفيز" و"منصور" و"ديفز"...، ومدرسة الفاروقي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.

والإجماليون عمومًا لا يعارضون أسلمة المعرفة جذريًا... بل الاقتراب المعرفي للأسلمة؛ حيث يرون أن الأنظمة المعرفية تنبثق من رؤية محددة للعالم، والعلوم الاجتماعية انبثقت عن الرؤية المادية التي سادت بعد عصر التنوير، وهذه

---

(1) Mona Abaza. Debates on Islam and knowledge in Malaysia and Egypt: shifting world. London: Routledge. 2002.

(2) أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة، م.س.

(3) Richard Tapper. "Islamic Anthropology and the Anthropology of Islam." Anthropological Quarterly 68. No. 3 [1995]. p. 190.

(4) وهذه الجزئية تمثل نقدًا داخليًا لمشروع إسلامية المعرفة.

الأنساق الغربية لا يمكن أن تجرد من قيمها وافتراضاتها المادية[1]. لهذا يرى "سردار" أن محاولة الفاروقي ستنتهي بنا إلى تغريب الإسلام، إذ إن نفخ الروح الإسلامية في فروع مصاغة من طرف إدراكات حسية ومفاهيم وأيديولوجيات ولغات وبارادايمات شعوب أخرى ليس إلا تغريبًا للإسلام وليس أسلمة للمعرفة[2].

إن سعي الفاروقي لإقامة العلاقة التي تربط الإسلام بجميع مجالات المعارف الحديثة، يبدو كمن يضع العربة قبل الحصان، فليس الإسلام هو الذي يحتاج إلى أن يُربط بالمعرفة الحديثة بل إن هذه الأخيرة هي التي تحتاج إلى ذلك، ذلك أن الإسلام صالح لكل زمان ومكان[3].

إن الانطلاق من النسق الحديث أدى إلى ظهور أدبيات اعتذارية، تتخذ موقفًا دفاعيًا في مواجهة الإمبريالية الثقافية الغربية. وتَعارُض الفلسفات الكامنة خلف الأنساق الحديثة والأنساق الإسلامية سيجعل الأسلمة مجرد قشرة خادعة تزين بها الأنساق المعرفية الحديثة[4]. بل إن تقسيم المعرفة إلى عدة فروع - كما نجده حاليًا - إنما هو تعبير خاص عن تصور النظرة الغربية للحقيقة وكيفية نظر الحضارة الغربية إلى مشاكلها[5].

وحتى من هم خارج المدرسة الإجمالية، يرون أن دعاوى التركيب بين العلوم الحديثة والعقيدة الإسلامية التي طرحها الفاروقي، تفضي إلى القول بأنه لا يدعو إلى رفض العلوم الغربية جملة، ولكنه يقدم إعادة تأويل مبدعة لمحتواها الفكري

(1) Yasien Mohamed, Islamization of knowledge: a comparative analysis of Farouqi and Rahman, Muslim Education Quarterly, Vol. 11, No. 1, 1993.

(2) ضياء الدين سردار، أسلمة العلوم أم تغريب الإسلام، م.س.

(3) المرجع نفسه.

(4) Yasien Mohamed, Islamization of knowledge: a critique, AJISS, Vol. 11, No. 2, 1994.

(5) ضياء الدين سردار، أسلمة العلوم أم تغريب الإسلام، م.س.

حتى تتوافق مع الإسلام[1].

وهكذا ترى "إيبن" –وهي باحثة في علم السياسة المقارن، لاسيما بين الفكر الغربي وسواه – أن هذه المحاولات المتعددة لتأسيس نظرة إسلامية للمعرفة (على اختلافها) هي خير مثال للتوفيقية الثقافية، فهي محض تلغيم انتقائي معقد للأفكار الغربية والتراث الإسلامي المعاد تأويله[2].

4. الذاتية والموضوعية:

يرتكز خطاب أسلمة المعرفة في نقاط عديدة على اتهام العلوم الغربية لاسيما الاجتماعية منها أو الإنسانية بالتحيز... بل لا يكتفي بذلك إذ ينتقل إلى نقد فكرة الموضوعية ذاتها باعتبارها فكرة غربية بالأساس، الأمر الذي يسهل على أساسه المطالبة بوجود علم إسلامي؛ بالنظر إلى أنه لا وجود لعلم حيادي موضوعي مطلق، بل العلم الموجود علم لائكي.

ولكن نقادهم لا يرون في ذلك غير فهم خاطيء أو غير دقيق لفكرة الذاتية والموضوعية، أو رد فعل مقابل للانضباط المفهومي الغربي. فغليون (وكذا بعض من مفكري شمال أفريقيا أمثال: خالد الصمدي، أبو يعرب المرزوقي) لا يعتقد أن العلم الراهن غربي، بل إنه يمر بمرحلة غربية، فهو وريث لمناهج البحث العقلي والتجريبي التي بدأت تتبلور منذ بدء الحضارة وتطورت إلى حد كبير على يد علماء العرب والمسلمين[3].

ولكن هذا لا يعني في نظره أن العلم في مرحلته الغربية الراهنة لا يتضمن

(1) Gregg De Young. "Shoud Science Be Limited? Some Modern Islamic Perspectives". The Monist. v.79. Ap. 96.p.280 - 93

(2) Roxanne L. Euben. "Contingent Borders. Syncretic Perspectives: Globalization. Political Theory and Islamizing Knowledge."International Studies Review. (Spring 2002): 23 - 48.

(3) برهان غليون، الإسلام والعلوم الاجتماعية، م.س.

عنصرًا ذاتيًا ولا ينطوي على مسبقات تعيد إنتاج السيطرة المدنية الغربية، فهذا العنصر موجود بالطبع والضرورة، ولكن تجاوز العلم الراهن لا يتحقق بتعميم وتضخيم هذا العنصر الذاتي والمسبقات العقدية، وإنما يقوم بالعكس على نقد هذه العناصر والمسبقات[1].

إن العامل الذاتي الحضاري قائم فعلًا أو لا يزال قائمًا فعلًا في التجربة العلمية خاصة في العلوم الإنسانية. لكنه قائم كنقص في هذه العلوم وعائق أمام تحقيقها لغايتها كعلوم إنسانية عالمية، وليس كعامل بناء فيها. وتطوير العلوم لا يكمن في استبدال الذاتية الإسلامية بالذاتية الغربية المنتشرة في علوم المجتمع. ولكن بالعكس في الكشف عنها وتعيينها باعتبارها الجرثوم الذي يتعين الخلاص منه لإنقاذ العلم ودفعه نحو غاياته وتأكيد حقيقة العالمية[2].

ويعني هذا أن المطلوب ليس إنتاج علوم خاصة بالمسلمين أو لهم، ولكن دفع العلم من قبل العلماء المسلمين إلى ما وراء محدوديته الغربية وفتحه بشكل أكبر على آفاق العالمية. وفي هذا التعميق لروح العلم ومنطقه الموضوعي والمادي يمكن للمسلمين أن يؤكدوا تفوقهم العلمي على الغربيين في المستقبل، وهو شرط دخولهم العالمية واختيار الحضارة لهم من جديد كمركز للإنتاج والإبداع التاريخي[3].

إن اللاوعي العقدي التوراتي الذي سعى العلماء الغربيون أنفسهم إلى التخلص منه كلما تمكنوا من إدراكه، ولا يكون ما تبقى منه موجودًا باقيًا برغبة منهم بل لكونهم لم يتمكنوا من التخلص منه هو الذي تحاول الأسلمة العودة إليه قبل تخلص الغرب منه ولكن بصيغة إسلامية مقابلة للصيغة التوراتية[4].

---

(1) المرجع نفسه.
(2) المرجع نفسه.
(3) المرجع نفسه.
(4) أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة، م.س.

وبذلك نكون قد قلبنا الوجود وجوبًا: فإذا كانت علومهم لا تخلو من البعد العقدي اللائكي الذي أزال منها البعد الديني، فلنجعل علومنا متضمنة لما يناظره من حضارتنا بالعكس لإرجاع البعد الديني، ولكن ألا تصبح الفضالة الدينية التي أرادوا هم التخلص منها في سعيهم إلى الموضوعية زيادة نزيدها نحن بالقصد فلا يكون مطلوبنا هو الموضوعية بل الأمر المقابل لها؟ يتساءل المرزوقي[1].

ثم ألا يصبح الحائل دون الموضوعية والإطلاق الذي كان فضالة عندهم لم يستطيعوا التخلص منها زيادة عندنا نريد إضافتها عن قصد فنُفقِد علمنا الموضوعية والنسبية؟

خاصة ودعاة أسلمة المعرفة لم يثبتوا أن تلك المعايير التي عممت لم تكن غايتها البحث عن الموضوعية وشروط العلمية، بل كانت ثمرة خطة مقصودة هدفها تغريب العلم "بتلييكه" فنقابلها بخطة مضادة هدفها تخليصه من التغريب وتشريقه بأسلمته، وبذلك –يرى المرزوقي – أننا ننحط بالإسلام إلى مجرد منزلة عقدية شبيهة بما خلَّص منه علماء الغرب العلم، وتلك هي المنزلة الكنسية التي عارضت نظريات "جاليلو" مثلًا[2].

5. نقد الحداثة أم نقد التراث:

يقول "فضل الرحمن": إننا بالتأكيد مهتمون بالغرب بحكم المواجهة التي وضعنا فيها. ولكن يجب أن نسأل أنفسنا أيضًا: هل يمكننا أن نواجه الغرب ونحدد من المعرفة ما هو جيد وما هو سيء، ما هو مناسب وما هو غير مناسب بدون معرفة أنفسنا؟[3]

إن المهمة الأولى المطلوبة منا هي أن نعيد النظر في تراثنا الإسلامي نفسه، وأن نرى ما يتوافق منه مع القرآن والسنة وما لا يتوافق.

---

(1) المرجع نفسه.

(2) المرجع نفسه.

(3) Fazlur Rahman, Islamization of knowledge: a response, AJISS, vol.5, No.1, 1988.

ما يريد قوله هو أننا نستطيع أن نُنشئ مفكرين يملكون القدرة على التفكير الإيجابي والبنَّاء. ولكننا لا نستطيع أن نضع قواعد التفكير لهم؛ فالمعرفة أكثر تعقيدًا من أن توضع لها قواعد ومخططات. فبإمكاننا أن ننتقد "كانط" ونرفض ما يبدو لنا غير متوافق مع المبادئ الإسلامية من آرائه الفلسفية. وكذلك نفعل مع العلوم الاجتماعية الغربية: علم الاجتماع والأنثربولوجيا وعلم النفس... ولكننا يجب علينا أن نفعل مثل ذلك مع أسلافنا من المفكرين المسلمين[1].

إننا ما لم نعد النظر في تراثنا بجدية، في ضوء القرآن، لا يمكننا أن نتقدم خطوة في الفكر الإسلامي. وذلك لأننا يجب أن نمتلك معيارًا ننطلق معه، ولا بد لهذا المعيار أن ينبعث بالأساس من القرآن.

وينبغي علينا أولًا أن ننظر في تراثنا عبر هذه المعايير والمبادئ نظرًا نقديًّا، ثم ننقد بعدها المعرفة التي تقدمها الحداثة. ولنعلم أنه لا توجد طريقة ميكانيكية لفعل ذلك، فلا يمكنني أن أجلس وأحاول أسلمة "دوركهايم" و"فيبر"، كما لا يمكنني أن أجلس وأحاكم ميكانيكيًّا ما قاله "دوركهايم" حول المجتمعات البدائية، أو ما قاله "فيبر" حول أشكال الحكومات... بالطبع يمكن للمرء أن يقول بأن شيئًا ما هو صواب أو خطأ ولكن ذلك لا يمت إلى المعرفة المبدعة. ولن يتجاوز ذلك كونه تحليلًا ميكانيكيًّا في أحسن الأحوال. إن مرحلة التفكير المبدع تتحصل فقط عندما نتشرب المواقف التي يريدنا القرآن أن نغرسها فينا. عندها سنصبح قادرين على الحكم على تراثنا والتراث الغربي معًا. ولكن النقد والمحاكمة ليست نهاية المطاف ولكنها الخطوة الأولى في اكتشاف المعرفة الجديدة التي هي الهدف الحقيقي للفكر الإسلامي[2].

ويرى: أنه إذا أريد لأسلمة المعرفة أن تفلح، فلا بد من شرح الكيفية التي

(1) المرجع نفسه.
(2) المرجع نفسه.

يجب أن يتعامل فيها مع القرآن كمصدرّ للمعرفة، ومع السنة، ومع التراث الفكري للسلف، ومع التراث العام للفكر الإنساني. فنحن بحاجة لاستعادة الخطوط المفقودة مع حلقة المعرفة الإنسانية، مع إعادة اكتشاف المصادر الحقيقية للمعرفة لتأسيس قاعدة نظامية متناسقة حاول المعهد تكوينها خلال العقد الماضي من خلال النموذج المعرفي التوحيدي[1].

كما ينبغي التمييز بين الإسلام التاريخي والإسلام المعياري، وعليه ينبغي إخضاع التراث الإسلامي لتفحص نقدي على أساس القرآن والسنة. وهذه مهمة علماء الدين أنفسهم، بل إنهم هم المسؤولون عن أسلمة الأنساق المعرفية العلمانية الحديثة، وبدونهم لا يمكن تحقيق دمج مبدع بينهما[2].

ولمواجهة هذا التحدي، إن كان هذا ممكنًا في عصر السرعة الفائقة... لا بد من دراسة شاملة لتراث الحياة الفكرية الإسلامية بكل أبعادها وجوانبها المتنوعة. وليس هذا إقحامًا لهذا التراث باسم الرجوع إلى الأصول، بل عبَّر فهم كامل له بما يسمح للمفكرين المسلمين المعاصرين بأن يدمجوه مع ما هو إيجابي من العلم المعاصر ضمن قلعة الفكر الإسلامي[3].

إن هذا الجدل حول الموقف من التراث والحداثة داخل التيارات المختلفة الباحثة عن المعرفة الإسلامية، يصوره بعض الباحثين الغربيين – مثل "إيبن" – على نحو مختلف يلحظ آليات التطور الفكري العامة للفكر الإسلامي: إذ ترى "إيبن" أنه إذا كانت الحداثة الغربية قد انبثقت عن الحوار بين الغرب وماضيه

(1) Mona M. Abul - Fadl. (ed.). In "Proceedings of twenty first annual conference". IIIT. Herndon: 1993. pp. 108 - 110.

(2) . Yasien Mohamed. Islamization of knowledge: a critique. AJISS. Vol. 11. No. 2. 1994

(3) Seyyed Hossein Nasr. Reflection on Methodology in the Islamic Sciences. Hamdard Islamicus. Vol.iii. No.3. 1980.

الخاص، فإن المفكرين المسلمين منخرطون في حوارين أساسيين:

الأول: تاريخي من خلال الجدالات القديمة في الفكر الإسلامي حول مكان ووظيفة العقل في التأويل، وماهية البرهان والقدرة على الوصول إلى المعرفة الإلهية.

والحوار الثاني: هو حوار عابر للثقافة: ويتمثل في الانخراط الذي لا مفر منه مع الأساليب التي حددها الغرب للخروج من ما قبل الحداثة. حيث يبحث المفكرون المسلمون - بطرق مختلفة - عن إصلاح القطيعة التي أحدثتها العقلانية الحديثة مع القيم، وذلك بإعادة ترسيخ القاعدة الأخلاقية التي ترشد وتهدي البحث المعرفي في الطبيعة والطبيعة الإنسانية[1].

3) تقويم الطرح الإسلامي للمعرفة:

يقدم ناقدو إسلامية المعرفة تقويمًا للطرح الإسلامي للمعرفة عبر ما يمكن جمعه وبيانه في ثلاثة أبعاد هي: مفهوم الإسلامية، مشكلة ثنائية النظام التعليمي، رد الفعل تجاه الغرب. وفيما يلي تفصيلٌ عنها:

1. مفهوم الإسلامية:

يؤكد كثيرٌ من نقاد أسلمة المعرفة على صفة شائعة لها - وهي الغموض والضبابية - تحيط بمفهوم الأسلمة أو الإسلامية المطلوبة (منهاجية التنفيذ):

أ. يرى عمر أن الرؤية الإسلامية غير واضحة عند الفاروقي حيث لم يجد تعريفًا محددًا لها. وإذا كنا متحيرين في تعريف هذه الرؤية فكيف سنعرف أنها رؤية إسلامية؟ بل كيف سنعرف إن كنا حقًّا متمسكين بالرؤية الصحيحة ؟ وهذه معضلة حساسة وحقيقية[2].

ب. ويتساءل المرزوقي عن الإسلام الذي تناقضه العلوم الغربية أو لا تلتزم به ونريد أن نوفقها معه أو نلزمها به؟ وماذا في العلوم يناقض الإسلام أو لا يلتزم

(1) Roxanne L. Euben. Op. Cit.

(2) Umar A.Hassan. Islamization of knowledge: a response. the American Journal of Islamic Social sciences. Vol. 5. No. 2. 1988.

به لنقومه فنخلص العلم منه ليماشي الإسلام؟ فالإسلام متعدد ومنه نبعت نظرات وجودية لا تكاد تحصى، بل إن جُلّ النظرات الوجودية والقيمية التي نجدها في الفلسفات الحالية وفيما بنى عليها من علوم بتياراتها الأربعة:

1 - الوضعي - النظري (الفلسفة التحليلية)

2 - والوضعي -العملي (الفلسفة الماركسية)

3 - والبديل الراد عليها بفلسفات الوجود (من هوسرل إلى هيدجر)

4 - والبديل الراد عليها بفلسفات المعرفة (الذرائعيات جميعًا). لها بذور في النظرات الفلسفية والكلامية والصوفية السابقة عند اليونان، ثم عندنا، ثم عند من والانا من الأمم التي أسهمت في تكوين التراث الفكري الإنساني السائد حاليًا والمتعلق بهذا المجال[1].

ت. لقد كان الغموض ملازمًا لفكرة أسلمة المعرفة، فدعاة إسلامية المعرفة مثلهم مثل غيرهم من مفكري العالم الثالث يمكنهم أن يخرجوا بأفكار مهمة، مثل نزع الرؤى الاستعمارية عن الأنثربولوجيا وطرح نماذج معرفية بديلة، ومع ذلك، فإن المساهمات العملية لكتاباتهم تترك الكثير مما يجب عمله[2].

لقد كان الفاروقي مثل من تبعه من أنصار إسلامية المعرفة غامضًا جدًّا، مما جعله محلًّا لنقدٍ شديد، فقد فُهم مشروعه كمحاولة لتطبيق الشريعة الإسلامية. وإذا كان التوحيد يستقطب النظرة العلمية، فإن الفاروقي لا يعلمنا كيف يمكن أن يطبق التوحيد عمليًّا بدون ضغط سياسي واضح، الأمر الذي يمكن أن يستخلص ترك رجال الدين يقررون من خلال الواقع العملي[3].

وهذا ما جعل المنهجية الإسلامية تبدو كأنها مجرد جعجعة تدعى "إسلامية" مخلوطة بمصطلحات الاجتماع الغربي، ومدعومة باستهجان الانحطاط الأخلاقي

(1) أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة، م.س.

(2) Mona Abaza. debates on Islam and knowledge. Gregg DeYoung. Op.cit.

(3) Ibid

للغرب. فبعيدًا عن فكرة توحيد الله وكونها غامضة جدًّا من حيث التطبيق العملي في العلوم الاجتماعية، يربط الفاروقي فكرة وحدة الله بفكرة العائلة في الإسلام باعتبارها عمود النظام الاجتماعي، هنا أيضًا نواجه -حسبما يرى هؤلاء الناقدين - بعبارات أخلاقية ضحلة حول انحطاط الغرب، بحيث لا تبدو خطة عمله أكثر من شعارات[1].

وهذا ما جعل بعض الباحثين الغربيين لخطاب الأسلمة يرى أن استدعاء التراث وإعادة بنائه لا تعتمد على كونه مقنعًا أو جديرًا بالتصديق، بل إن ذلك يعبر عن ظاهرة التأويل الثقافي. وهذا المنظور يوضح البعد الإبستمولوجي للصورة الغربية من خلال بيان الطريق الذي من خلاله تعولمت أساليب النظر والمعرفة والفهم الغربية، حتى أنها وصفت قواعد النقاش للمفكرين الإسلاميين حتى من الذين يعارضونها[2].

وعلى الرغم من أن هذه النظرة تكاد تختزل كل ما هو غير غربي على أنه تعبير عن السيطرة الغربية، إلا أن "إيبن" ترى أنها لا تعبر عن ذلك، بل تريد فقط أن تؤكد على الأساليب التي وضعها المفكرون في المحيط ما بعد الاستعماري من أجل اختيار موقعهم المستقل عن موقع التابع لنظام استعماري يستحوذ على معظم مصادر الشرعية العالمية المنتجة للفكر الاجتماعي في عصر ما بعد التنوير.[3]

2. قضية ثنائية النظام التعليمي:

إن أحد الأهداف الأساسية لأسلمة الفاروقي كانت التخلص من ثنائية نظام التعليم، وانقسامه إلى نظام تعليم علماني حديث ونظام تعليم إسلامي تقليدي، وتكوين نظام موحد للتعليم، وذلك من خلال خطة اقترحها لأسلمة المعرفة[4].

(1) Ibid.

(2) Roxanne L. Euben. Op.Cit.

(3) Ibid

(4) كلٌّ من:

- ضياء الدين سردار، أسلمة العلوم أم تغريب الإسلام، م.س.

- وانظر:

Yasien Mohamed. Islamization of knowledge: a comparative analysis…. Op. cit.

ويبدو أن مشروع النخبة الداعية إلى إسلامية المعرفة والملتزمة بها علته الإخفاق الحاصل في الوجوه الأربعة للتعليم التي مورست منذ ناهز القرن بصورة عفوية أحيانًا وبصورة مخططة أحيانًا وهي: مدارس التعليم التقليدي، ومدارس التعليم الحديث، ومدارس التعليم التقليدي المطعم بالحديث، ومدارس التعليم الحديث المطعم بالتقليدي. فكانت الدعوة إلى حل خامس وهو: حل التربية الواحدة ذات المقومين المتلازمين، وهو الحل المشروط بحل المشكل المنهجي الإبستمولوجي والفلسفي[1].

وربما أفلحت هذه الخطة العملية التي وضعها الفاروقي في تحرير الهوية الإسلامية لكثير من المسلمين المثقفين ثقافة غربية، ولكنها لم تفلح في التغلب على لب المشكلة، ولا في تقديم استجابة مقنعة للحداثة الفكرية، ذلك لسببين بحسب رأي ياسين محمد:

الأول: عدم مواجهة الأسس العلمانية للحداثة الفكرية بطريقة ملائمة.

الثاني: أن طرح الإسلام كنظام توحيدي لم يدع مجالًا للقيام بنقد جدي للتراث الإسلامي[2].

ولكن عمر حسان يرى طرح الفاروقي من زاوية أخرى؛ حيث يعتبر أن مقاربة الفاروقي ستقودنا إلى معالجة غير صحيحة لنظم التعليم الفرعية. فهي عندما تفكر في التربية تفكر في المدارس وما يدرس في تلك المباني، وهذا وإن كان صحيحًا ولكنه يقوم على افتراض مفاده أن عزل نظام معين أو نظام فرعي ما ومعالجته ببراعة يمكننا من توقع قاطع لحصيلة ذلك. ولكن العملية التعليمية تجد كثيرًا من تعبيراتها خارج النظام الرسمي، وتحضر الطلاب للعملية الرسمية قبل دخول هذه المؤسسة منذ أن يكون الإنسان جنينًا في رحم أمه[3].

ويشكك "فضل الرحمن" - ويتابعه ياسين محمد - في جدوى الأسلمة في

(1) أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة، م.س.

(2) Yasien Mohamed, Islamization of knowledge: a comparative analysis.... Op.cit.

(3) Umar A.Hassan, Islamization of knowledge: a response.... Op.cit

تحقيق هدفها في الإصلاح التربوي الإسلامي، فلقد وعى المسلمون منذ قرن من الزمن مشكلة ازدواجية التعليم والحاجة إلى تطوير العلوم التقليدية ودمجها في العلوم الحديثة ولكن جهودهم لم تثمر الشيء الكثير[1].

إن أسلمة الفاروقي تؤدي دورًا وظيفيًّا في إرضاء خريجي العلوم الغربية المشتتين، ولكن خطته النفعية – هذه من وجهة نظر ناقديه – لا يمكن أن تشكِّل استجابة إسلامية مقنعة للحداثة الفكرية، لأنها لا تعالج المشكلة الأصلية، فتغطية الشروخ العلمانية من خلال رداء الأسلمة معناه أن ترتبط عقليًا بالغرب[2].

لهذا، فإن ما يبدو توحيدًا إبداعيًّا بين النظامين ليس في حقيقة الأمر إلا صورة معدلة عن نظام ازدواجية التعليم، والمؤسسات التربوية التي تدعي اليوم أنها تقدم تعليمًا مدبَّجًا بشعار الإسلامية لا تقدم في معظمها إلا خلطًا عشوائيًّا ميكانيكيًّا للمواضيع الإسلامية والحديثة[3].

3. رد الفعل تجاه الغرب:

يعتبر "بسام طيبي" أن نظرة المسلمين إلى السطوة الغربية على العالم على اعتبار أنها تأسست على التفوق العسكري القائم على التكنولوجيا، قد جعلت "الأصوليين[4]" المسلمين – وهم أشخاص غير تقليديين على الإطلاق بل حداثيون شاذون – يطمحون إلى أسلمة التكنولوجيا الحديثة. حيث إن نشر السلطة من خلال نشر التكنولوجيا يشكل قضية حساسة في المخططات الأصولية. ومع أن المسلمين الأصوليين مستعدون تمامًا لتبني التكنولوجيا الحديثة ويدعون أسلمتها، فإنهم يتخيلون إمكانية نزع الصفة الغربية عن المعرفة ليحرروا أنفسهم مما يسمونه "الإمبريالية الإبستمولوجية للغرب". إن هذا يعني بالطبع أنهم يريدون أن يحصلوا

(1) Yasien Mohamed. Islamization of knowledge: a critique. Op.cit.

(2) Ibid.

(3) Yasien Mohamed. Islamization of knowledge: a comparative analysis. Op.cit.

(4) وهو الوصف الذي يجمع به جميع التيارات الإسلامية سياسية كانت أو معرفية، سلفية كانت أو تجديدية.

على التكنولوجيا الغربية ويرفضوا الرؤية العقلانية الكارتيزية التي أخرجتها إلى حيز الوجود، فضلًا عن الرؤية الفلسفية للحداثة[1].

ويرى "طيبي" أن هذا الموقف يمكن فهمه في إطار الظروف التاريخية التي حلت بالعالم الإسلامي، من تآكل الإمبراطورية العثمانية إلى سقوط الخلافة فالتقسيم الغربي للدول العربية ونشوء الدولة القومية وتغريب النظام السياسي ثم نكسة 1967.

وفي السياق ذاته، يرى "برهان غليون" أن اليأس من التجربة وضعف الإنتاج والمردود العلمي للنظم الحديثة وللتحديث وبالتالي الإخفاق في وضع أسس ثابتة لعملية التقدم والتراكم العلمي والتقني والحضاري هو الذي دفع مجتمعاتنا إلى الارتداد عن التجربة العلمية، والانكفاء على مناهج الفكر التأملي المجرد والبحث عن متنفس لمشاعر الإحباط المتنامية[2]، وذلك بعد أن تأكدت مسيرة التهميش العالمية لثلاثة أرباع البشرية وانهارت الآمال مع إخفاق مشروع التنمية الاقتصادية والاجتماعية العالمية. هكذا ولد شعار أسلمة العلوم، وحل مطلب اختفاء الطابع الإسلامي على المعرفة – أي تخصيصها – محل مطلب إضفاء الطابع العلمي والعالمي على الإسلام الذي كان شائعًا ومسيطرًا لما يقرب القرن من عمر الفكر الإسلامي والعربي الحديث[3].

إن الحالة التي تعم وجوه حياتنا وأنشطتنا كلها وتتمثل في المحاكاة المتسرعة للغرب إيجابًا (بأخذ ما عنده) أو سلبًا ردًا للفعل (بقلب ما عنده وأخذ عكسه) لا تخص هذه الإشكالية وحدها. وبهذا المعنى تصبح أسلمة العلوم وكأنها رد فعل على تنصيرها أو تلبيكها[4].

لهذا يطرح "غليون" عددًا من التساؤلات ذات أهمية أساسية في مناقشة هذا

(1) Bassam Tibi. The challenge of fundamentalism: Political Islam and the new world. California: University of California Press. 1998.

(2) برهان غليون، الإسلام والعلوم الاجتماعية، م.س.

(3) المرجع نفسه.

(4) أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة، م.س.

وهي: إلى أي مدى لا يعبر اللجوء إلى شعار أسلمة العلوم عن نشوء آلية تعويضية يحاول المجتمع بواسطتها التغلب على مشاعر الخوف من انعدام الآفاق، ومن القطيعة التاريخية والانحدار نحو الهامشية الناجمة عن الإخفاق في استيعاب هذا العلم والتحكم به؟ وإلى أي حد لا يعبر رفض هذا العلم عن اليأس من اكتسابه، كما يغطي الحديث عن أسلمته الفشل في السيطرة على الطاقة الجبارة التي يمثلها وإظهار هذا الفشل كما لو كان اختيارًا واعيًا ينبع من التمسك بالذاتية والإخلاص لمتطلبات حماية الهوية الوطنية أكثر من التعبير عن الخيبة؟ فهل هذا المشروع جزء من آلية دفاعية جماعية، أم تعبير عن التوصل إلى آلية تجاوز جديد لسقف العلمية ومنطق العلوم الراهنة، وهو تجاوز مطلوب بالمطلق في العالم الإسلامي وغير الإسلامي؟[1]

ثانيًا: نقد أسلمة المعرفة من منظور اجتماع المعرفة:

على خلاف النقد المعرفي الذي سقناه سابقًا لأسلمة المعرفة، يأتي هذا النمط من النقد لينظر في المكونات العملية لخطاب الأسلمة في السياقات المحلية. وعلى الرغم من أن هذا النوع من النقد قليل عمومًا وغالبًا ما استخدم بدواعٍ أيديولوجية، ولكن الأمر لا يخلو من بعض الدراسات الجادة التي حاولت أن تفسر ظهور خطاب أسلمة المعرفة في مجتمعات معينة وأزمان معينة.

في هذا السياق، تأتي دراسة "منى أباظة" (مطارحات الإسلام والمعرفة في ماليزيا ومصر) التي حاولت البحث في خضم عملية "إنتاج المعرفة" الخاصة بإسلامية المعرفة والشبكات التي تتبعها من ماليزيا ومصر، كما ركزت على المفكرين المتنافسين وحقولهم في مجتمعين مسلمين مختلفين يجربان الحداثة ولكل واحدٍ منهما طريقته الخاصة في التعامل معها.

(1) برهان غليون، الإسلام والعلوم الاجتماعية، م.س.

1) المناخ الفكري والاجتماعي الذي نشأت فيه أسلمة المعرفة:

أ. لقد تلقى معظم مناصري مسألة الأسلمة تعليمهم وتجربتهم العلمية في العالم الغربي، لقد كانوا نتاجًا متركِّبًا هجينًا، فقد تعلم هؤلاء المفكرون هناك مبادئ الجدل وتقنيات النقد، وهم مدعوون بشدة من قبل الغرب نفسه لكي يعكسوا هذا النقاش في صراع من أجل الظهور. وإذ أرادوا حقًا أن يسمع صوتهم وأن يدعوا إلى المؤتمرات العالمية، فعليهم أن يعلوا من شأن الاختلافات؛ فالغرب لن يستمع إليهم إلا إذا حافظوا على موقف كهذا.

ب. تحاول هذه الدراسة أن تتابع الخط الذي وضعه "إعجاز أحمد" عند تحليليه لموقع النخبة غير الغربية في بنى "النسيج الميتروبوليتاني"، ولكنها هنا تتعامل مع المسألة من منظور مختلف، وهو النظر للمفكرين في إطار علاقتهم مع تناقضات مؤسسات ما بعد الاستعمار في المجتمعات المحلية.

ت. كما لا بد وضع جدل أسلمة المعرفة في سياقه وموقعه في الجدل العام حول العولمة، ومسائل الخصوصية والعالمية كطريقة لتشجيع "الحق في الاختلاف".

ث. لقد ظهرت هذه الأصوات مع نمو موجة العنصرية وأيديولوجيات اليمين في أوروبا. وليس أكبر أحمد وسردار إلا صوتين فعالَيّن في وسائل الإعلام والصحافة هناك، وكلاهما يندرجان تحت ما يسمى بالوسطيين المسوقين للغة جديدة للإسلام كاستراتيجية للدفاع الذاتي في إنجلترا.

ربما وجدت إنجلترا في شخص "أكبر أحمد" في كامبردج و"ضياء الدين سردار" متحدثين بالإنكليزية مرغوبين بإمكانهما أن ينشرا إسلامًا اعتذاريًا يرضي ويستميل الأقليات من شبه الجزيرة الهندية التي أصبحت تواجه تميزًا متزايدًا في إنجلترا. هنا تبدو الأسلمة كما لو كانت توجهًا وطنيًا مخترعًا يأخذ شكل ولغة الاتجاه التحرري ولكنه في الحقيقة نتاج مباشر للإسلام السعودي النفطي.

ج. وإذا كان ما قاله "إدوارد سعيد" عن الاستشراق صحيحًا، فإن "صادق جلال العظم" يؤكد على "الاستشراق المعاكس" بين الأكاديميين والباحثين المسلمين الذين حملوا نفس الرؤى الاستشراقية الميتافيزيقية، فتعظيم "المغايرة التامة" نتيجة لأقلمة خطاب ما بعد الاستعمار هو أحد إمكانيات التفاعل بين الغرب والشرق الذي يعيه دعاة إسلامية المعرفة.

ح. إن رفض القيم المستوردة والأدوات الاجتماعية المصنفة تحت عنوان "الغزو الثقافي" هو نتيجة مباشرة للتنافس بين الشرق والغرب. بعبارة أخرى، علينا أن نسكن هذا الخطاب ضمن العلاقة الصراعية بين الشرق والغرب لا أن نفهمه على أنه خطاب شرقي محلي.

وتطرح "منى أباظة" في هذا السياق فكرة علم اجتماع تفاعلي في مستوى عبر ثقافي، حسب مقولة "تودورف" بأن المعرفة تتشكل من خلال الوعي بالاختلاف صحيح، والثقافة لا يمكن أن تتطور بمعزل عن التفاعل الخارجي، أي أن "عبر الثقافي" هو جزء مكون من الثقافي.

2) المناخ الاقتصادي والسياسي:

1. إن الأسلمة وإنشاء القنوات البديلة للمراكز الأكاديمية في البلدان الإسلامية يمكن النظر إليه على أنه يعكس مسألة التنوع والتموج في سوق العلم والمحاولة المترددة في دعم الأقليات المضطهدة. فلقد خفضت كثير من الجامعات الأوروبية ميزانياتها فيما يخص الدراسات والبحوث، مما ضُيق كثيرًا على الطلاب المهاجرين إليها، فكانت الأسلمة قناة بديلة عبر مراكز أكاديمية في بلدان إسلامية (حتى لو اعتبرت من الدرجة الثالثة)

2. إن كثيرًا من الأكاديميين الذين رحلوا إلى الجامعة الإسلامية العالمية بـ"كوالا لامبور" لم يقدموا إلا القليل مما يدعم رسالة أسلمة المعرفة، ولكنهم هناك ليكسبوا العملة الصعبة مثلهم مثل الأكاديميين الأجانب في الدول الخليجية.

3. يلاحظ "ايزوتسو" دور سوق العمل في العالم الغربي في أهمية كثير من المفكرين العرب والمسلمين وهي مفتاح لفهم خطاب الفاروقي ومستمعيه الذين حاورهم عندما عاد إلى الولايات المتحدة.

4. كما يمكننا أن نفسر أهمية اتجاه الأسلمة في أمريكا كمقابل لقوة اللوبي اليهودي وتأثير المفكرين اليهوديين. فقد شعر المسلمون الأمريكيون المتزايدون بكثرة في العقدين الأخيرين من ذوي التخصصات الدقيقة بالضغط اليهودي؛ لذا فالصراع الثقافي في الولايات المتحدة يظهر وكأنه يتمحور حول الأرضية الدينية، وذلك لإخفاء الأبعاد السياسية.

لقد وصل أصحاب هذا الخطاب إلى منظوراتهم من مواقع تقع خارج الحقول التخصصية لدراسة الدين. فوضعهم قام على معرفة علمانية، وخصوصًا في العلوم الطبيعية. وموقفهم كأشخاص عاديين (علمانيين) ذوي اهتمام عام بدور الإسلام في المجتمع المعاصر هو موقف مهم، كما أن صلتهم الضعيفة بالتراث الديني المؤسس علميًّا تفسح لهم المجال للتأويل المستقل نسبيًّا للمصادر المقدسة. لهذا فهم يملكون ورقة رابحة تسمح لهم بأن يطبعوا كتبهم ويوزِّعونها عبر دُور النشر العالمية أو عبر منظماتهم. وكلهم يفعل ذلك من أجل نشر رسالته مستفيدًا من وسائل الثقافة الاستهلاكية، الثقافة التي ينتقدونها دومًا. إن خطابهم موجَّهٌ إلى مستمعين مختلفين، ولكنهم مهتمون بالأساس بالتواصل مع الشباب المسلم؛ باعتبارهم القادرين على تطبيق أفكارهم عن الإسلام[1].

وبينما يظهر دعاة إسلامية المعرفة العلوم الاجتماعية الغربية باعتبارها غير مفيدة وغير كاملة بالنسبة للمسلمين، ويؤكدون أن الحقيقة واحدة مثل الله، مع ذلك يظلون صامتين إزاء تطلعاتهم إلى الحداثة، واستعاراتهم الجزئية للغة العسكرية والوسائل الغربية في الحراك العام، أي أنهم يغطون حداثتهم المقلوبة بصمت حذر.

(1) Leif Stenberg. Op.cit.

إن نظرة "منى أباظة" –وغيرها – إلى أصحاب خطاب الأسلمة على أنهم أقلية تعيش في الغرب تعكس متطلبات أيديولوجية وإعلامية تتجاهل الرؤية المعرفية والنقد المبدع اللذيْن يمكن أن يقدمهما الموقع الهامشي للمؤسسات التي هو جزء منها. وهو أمر أشار إليه بعض الباحثين الغربيين[1] كما أدركه بعض أنصار الخطاب أنفسهم[2].

ولكن البعض يرى أن النقد الإسلامي للعلم الحديث محدود من حيث تأثيره في الجماعة العلمية وفي المحيط الثقافي الإسلامي. فهذا النقد غالبًا ما يقدَّم بالإنجليزية لمستمعين غربيين أو مغربيين، كما أن أفكارًا مشابهة يمكن أن توجد في اللغات القومية للجماعة المسلمة، قد تكون أقل ولكنها أشد حدة في رفض كل معرفة غير مستمدة من الوحي الإلهي[3].

خاتمة:

في نهاية هذه الورقة، يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

1 . لقد ظهرت الدراسات الناقدة من خارج المعهد عبر فترة زمنية طويلة نسبيًّا، تمتد من بدايات نشأة المعهد العالمي في بداية الثمانينيات من القرن العشرين حتى تسعينيات هذا القرن. وتركز النقد في معظم هذا النتاج النقدي على قضايا وكتابات محدودة، وهي القضايا التي طرحها المعهد في بداياته الأولى مع الفاروقي. كما أن هذه الدراسات الناقدة – من الواضح – أنها لم تقرأ ما صدر عن المعهد وما نظمه

(1) Roxanne L. Euben. from: Collins. "Learning from the OutsiderWithin: The Sociological Significance of Black Feminist Thought." (in) Mary Margaret Fonow and Judith A. Cook. (eds).. Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research (Bloomington: Indiana University Press. 1991).

(2) Abul - Fadl. "The Enlightenment Revisited: A Review Essay." American Journal of Islamic Social Sciences (AJISS) 7. No. 3 (1990).

(3) Gregg De Youngm. Op.cit.

من أنشطة وفاعليات في مرحلة ما بعد الفاروقي.

2. إن كثيرًا من المحاولات النقدية التي ظهرت في الغرب على يد مسلمين لم تكن منطلقة من دائرة مغايرة لتلك التي ينطلق منها المعهد؛ لهذا بدت محاولاتهم النقدية في كثير من الأحيان رغبة في تصحيح مسار إسلامية المعرفة، ووضعها في الطريق الصحيح بحسب ما يرونه فيما يتعلق بإسلامية المعرفة مفهومًا ومنهجًا.

3. لا يمكن القول بأن أسلمة المعرفة قد تعرضت لإساءة فهم بشكلٍ مطلق في الإطار الغربي ؛ لسببين: الأول - وعي خطاب إسلامية المعرفة بأصوله الفكرية ومبادئه المنهجية وخلفيته المعرفية وتجليته لها بوضوح، والثاني - إحاطة المفكرين المسلمين في الغرب بالأزمة التي كانت منبثق فكرة إسلامية المعرفة وبالظروف التي عاصرت نشأة هذه الفكرة وتطوراتها، والتي لم تكن نتاج مسلمي الغرب. ذلك بخلاف الموقف العربي، الذي عرض له د. فتحي الملكاوي في دراسته: "حوارات إسلامية المعرفة"، الذي اتسم بإساءة فهم متعمدة ونفي أيديولوجي على أرضية المحافظة على الاحتكار الثقافي العلماني للمعرفة والثقافة في المحيط العربي.

المحور الثاني

منهاجية تطبيق إسلامية المعرفة

منهاجية إسلامية المعرفة
من المنظور والتأصيل العام إلى خبرة التطبيقات

أ.د.نادية محمود مصطفى

مقدمة: أهداف الدراسة ومنهاجيتها:

تقع دوافع تناول منهاجية إسلامية المعرفة في صميم وجوهر دوافع مشروع التقويم بكامله (كما سبق تحديدها في مقدمة المشروع). كما تنبع هذه الدوافع من واقع خبرة المشاركين في المشروع وخاصة من أرسوا فكرته وشعروا بالحاجة إليه، د. نادية مصطفى ود. سيف الدين عبد الفتاح. فأنا لم أكتب عن "إسلامية المعرفة"، ولكن دخلت ساحتها من باب مشروع العلاقات الدولية في الإسلام منذ عقدين، وباعتباري –حينئذٍ– مجرد متخصصة في العلوم السياسية بدون أيّة خلفية شرعية أو أي تأسيس في مجال الدراسات الإسلامية. ولم أكتب عن المنظور العام لإسلامية المعرفة (المفهوم – المنهاجية – الإشكاليات...) ولكن بدأت من تنفيذ أحد مشروعاتها الرائدة التطبيقية. ومازِلتُ أعمل على استكماله.

فمشروع العلاقات الدولية في الإسلام ليس هو فقط الإثنى عشرة جزءًا التي صدرت 1996، ولكن هذه الإصدارات كانت بمثابة القاعدة التأسيسية لعمل مستمر منذ ذلك الحين. ومن ثم، فهو مشروع رائد لأن خبرته المنهاجية مسجلة ومنشورة على أكثر من مستوى، ولأنه عملية مستمرة حتى الآن، ولأن احتياجات تدعيم استمراريته ومنجزاته هي التي شكلت أحد أهم دوافع مشروع التقويم هذا

برمته، وجزء المنهاجية بصفة خاصة.

فلقد مررتُ خلال هذين العقدين - وباعتباري أستاذة جامعية ولست منظرة لإسلامية المعرفة - بمراحل مفصلية، كانت ذات دلالات متراكمة حول جدوى، بل وضرورة، تحديد منهاجية إسلامية المعرفة، ناهيك عن تحديد مفهومها بالطبع.

فبعد إصدار مشروع العلاقات الدولية (1996) ومناقشته (1997)، بدأت خبرة تدريس منظور إسلامي في نظرية العلاقات الدولية مقارنًا بمنظورات العلم الأخرى. وهي الخبرة التي تزامنت مع خبرة البحث في قضايا العلاقات الدولية الإسلامية المعاصرة، وكذلك خبرة دورات المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية لتدريب شباب الباحثين في العلوم السياسية والاجتماعية بصفة عامة من ذوي الاهتمامات بالمرجعية الإسلامية[1].

بعبارة أخرى، إذا كنت قد دخلتُ ساحة إسلامية المعرفة (1986) وأنا لا أعرف بالقدر الكافي عن دوافعها وغاياتها ومشاكلها، وذلك في وقت مبكر من تسويق الفكرة عقب تدشينها في شكل مؤسسة (1981)، إلا أن الخبرة الفعلية -أي خبرة البحث التأسيس والتدريس والتطبيق والتدريب - قد جسدت أمامي خطورة الحالة التي عليها منهاجية إسلامية المعرفة في أدبيات هذا الحقل وخبراته، أو وفق ما درجتُ على التعبير به: منهاجية منظور إسلامي في العلوم الاجتماعية.

وهذه الخطورة ناجمة عن عدم التوافق حول كيفية تحقيق إسلامية المعرفية وتنفيذها، ومن ثم عدم الوضوح بشأنها.

---

(1) حول تفاصيل هذه الخبرة انظر: د. نادية محمود مصطفى: التوجهات العامة في تدريس العلاقات الدولية وبحوثها: قراءة في خبرة جماعية من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، بحث مقدم إلى ندوة توجيه البحوث لخدمة الأمة، جامعة الأزهر، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، 2006.

ولقد تجسدت هذه الحالة من الخطورة في الآتي:

من ناحية: السيولة التي تتسم بها حالة الحديث عن إسلامية المعرفة وعن منتجاتها وعن كيفية تطبيقها، على نحو يصعب معه - بالنسبة للباحثين الشبان - البحث العلمي المنظم وفق منهاجية محددة. حيث تتنوع اقترابات ورؤى المناقشين لهذا المفهوم - في منظوره العام أو الساعين لتطبيقه. وهم من المنتمين إلى حقول معرفية مختلفة ناهيك عن الانتماء إما إلى الحقل الشرعي أو الحقل الاجتماعي الإنساني (الحديث).

من ناحية ثانية: عدم اكتساب المصداقية في نظر المدارس الأخرى وعدم القدرة على المنافسة من حيث المنهاجية المحددة، وليس من حيث الدوافع والأهداف والغايات (حيث إن تلك الأخيرة أكثر وضوحًا وتحديدًا وتستند إلى تأسيس معرفي وفلسفي وفكري استطاع الصمود أمام الانتقادات والانتقاضات بل واستطاع أن يطوِّر -حال نضجه وتعمقه - انتقادات وانتقاضات مضادة).

بعبارة أخرى، نحن باعتبارنا باحثين ومدرسين في مجال العلوم السياسية واجهنا من خلال التفاعلات مع البيئة العلمية والفكرية المحيطة بنا تحديات سواء من مصادر علمانية أو من مصادر إسلامية تقليدية، وجميعها تتساءل عن المنتج وعن المنهاجية بصفة خاصة. ومما لا شك فيه أنه إذا كانت الجدالات العلمية بين المنظورات السائدة والأخرى الوليدة تستدعي مثل هذا النمط من التساؤلات، إلا أن مقدرة الجديد منها على تأكيد المصداقية، ومن ثم الاستجابة لمتطلبات جيل جديد من الباحثين، يضمن استمرار هذا المنظور واكتماله ونضجه، إنما تتطلب هذه الاستجابة أن تكون الأمور "المنهاجية "على قدر من الوضوح والتوافق عليها بين القائمين على التأصيل أو التطبيق.

وعلى ضوء كل ماسبق، فإن غاية هذا الجزء من المشروع هو استقصاء أمرين محددين: ما هو وزن قضية منهاجية إسلامية المعرفة في أدبياتها وخبراتها من ناحية؟ وهل هناك خصائص واضحة ومحددة لهذه المنهاجية من ناحية أخرى؟ ومن ثم هل

تؤكد نتائج هذا الاستقصاء دلالات الخبرة العملية البحثية السابق الإشارة إليها؟

بعبارة أخرى، كيف ستختلف أو ستتطابق منطلقات تقويمنا لمنهاجية إسلامية المعرفة –باعتبارنا جماعة بحثية اختبرت إسلامية المعرفة من باب التطبيق وليس من باب التأصيل النظري أو التخطيط المؤسسي الاستراتيجي لنشرها أو لتطبيقاتها، مع ما ستسفر عنه قراءة موضع قضية "المنهاجية "من فكر وتخطيط وتنفيذ رموز الفكرة وكوادر تنفيذها

إن هذا الاستقصاء يقتضي بدوره تحديد منهاجية إجرائه. وبهذا الصدد يمكن التوقف عند مجموعة من النقاط الخاصة بمنهج تقويم حالة "منهاجية إسلامية المعرفة".

وتتلخص هذه النقاط فيما يلي:

1) يتقاطع منهج هذا التقويم مع منهج التقويم والمراجعة والذي أجراه، مرحليًّا، رموز المعهد وكوادره، فالتقويم الذي تجريه المؤسسة ممثلًا في الاجتماعات الدورية الشاملة (كل خمس سنوات)، أو ممثلًا في المراجعات التي تصدر في بحوث ومقالات رموز المعهد وكوادره عن المفهوم وتطبيقاته –هو تقويم من الداخل، أي تقويم مؤسسي، ويمثل التعرف عليه ورصده أحد أهداف التقويم الذي نقوم عليه –من الخارج –باعتبارنا من القائمين على تطبيق الفكرة وليس على تأسيسها أو على طرح تصور استراتيجي لتنفيذها على مستوى المعهد أو مستوى الأمة ككل.

2) استغرق الإعداد لمشروع التقويم وتنفيذه –وحتى اكتمال آخر حلقاته –خمس سنوات (يونيه 2002 – يونيو 2007)، وبدون الدخول في أسباب هذا الامتداد الزمني وهذا التأخير في الإنجاز، فيكفي القول أنه صدر خلال هذه الفترة، وعن باحثين متعاونين مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي وعن بعض كوادره دراسات تقويمية عدا الدراسات النقدية والنقضية التي

تتصدى لها الدراسة الخامسة في المشروع التي أعدها أ. سامر الرشواني، وكذلك بالطبع عدا الدراسات المنشورة تحت عنوان: إسلامية المعرفة والتي تقدم بالأساس رؤى عن المفهوم وغيره) وتفاوتت هذه الدراسات التقويمية من حيث درجة شمولها ومن حيث درجة اهتمامها بصفة خاصة بقضية منهاجية إسلامية المعرفة وطبيعة هذا الاهتمام (وهو الأمر الذي يهمنا هنا).

ومن أحدث هذه الدراسات: دراسة د. جمال الدين عطية تحت عنوان: إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وكذلك دراسة د. محمد أسلم حنيف تحت عنوان A critical Survey of Islamization of knowledge والصادرة عن الجامعة الإسلامية في ماليزيا (2005). وإذا كانت الأولى (غير منشورة) تسجل خبرة أحد كوادر المعهد وخاصة عن خبرة إدارته لمكتب القاهرة (86 - 1992)، فإن الثانية تسجل خبرة أحد مطبقي إسلامية المعرفة في مجال الاقتصاد (تدريسًا وبحثًا). ومن ثم، فكلا الدراستين تغطي جانبًا مهمًّا من جوانب الاهتمام بمنهاجية إسلامية المعرفة: التصور المؤسسي واتجاهات تطبيقه من ناحية، ومن ناحية أخرى تصور الجماعات البحثية والتدريسية في مجال معرفي محدد وهو الاقتصاد (على غرار خبرة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام). ومما لا شك فيه، أن كلًّا من الجانبين يطرح إشكاليات منهاجية خاصة بخبراته. وهذان النموذجان يضيفان، كما سبق القول، إلى أعمال تقويمية مسحية أخرى اهتمت بدورها - إلى جانب أمور أخرى - بالمنهاجية، وهي الأعمال الناجمة عن رموز المعهد وقياداته الفكرية والرئاسية المتعاقبة (د. الفاروقي، د. العلواني، د. أبو سليمان) والتي تطرقت -بدورها ولكن من زوايا متنوعة (كما سنرى) لمنهاجية إسلامية المعرفة أي لكيفية تنفيذها[1].

(1) تقتصر الدراسة على أعمال الرموز والكوادر والنخب التي تحمل عنوان إسلامية المعرفة وليس

وعلى هذا النحو يمكن القول ابتداءً -أن لدينا على الأقل ثلاثة مستويات للتقويم الرموز، الكوادر، والخبرات البحثية. نتناول ما يثيره كل منها من إشكاليات منهاجية إسلامية المعرفة. فما هو إذًا وزن قضية المنهاجية لدى كل منهم؟ وكيف قدم تصورًا عنها؟ وهل اختلفت التصورات؟ ولماذا وكيف؟ وهل طبق رموز المعهد وكوادره تصوراتهم التنفيذية في شكل مشروعات محددة؟ وهل تكشف إصدارات المعهد عن ملامح لهذا التصور وكيفية تنفيذه؟

وتمثل الإجابة على الأسئلة السابقة محك الإضافة التي تقدمها هذه الدراسة التقويمية مقارنة بما قبلها من دراسات مناظرة -وخاصة إذا نظرنا إليها في مسار التطور التاريخي لخبرة تطبيق إسلامية المعرفة (كما سيرد ذكره في النقطة التالية) فإذا اتفقنا مع الدراسات التقويمية السابقة في أهمية تقويم خطة الفاروقي ومدى مصداقية أو إمكانية تطبيقها، إلا أننا نتطرق إلى وثائق إضافية كالشهادات التي قدمها الرموز الآخرون لنا، واجتماعات المستشارين الدورية وغيرها من الوثائق غير المنشورة مثل أنشطة مكتب القاهرة وخبرة بعض المشروعات التطبيقية.

بعبارة أخرى، دراستنا لا تقتصر – عند تقويمها للمنهاجية – على التصورات النظرية والفكرية المنشورة عما يجب فعله، وهي التصورات التي تنوعت من قيادة لأخرى، ومن مكتب لآخر، ومن مستشار لآخر. ولكن تحاول أن تستكشف أيضًا ما جرى على أرض الواقع، من خلال ما هو موثق (وإن لم يكن كله منشورًا) من أنشطة واجتماعات وخطط مشروعات، تقدم في كلياتها ذاكرة المجهود الجماعي، والتي تبين إلى أي حد كان هناك تقويمًا دوريًّا، ولكن الأهم هو معرفة هل كان يسفر عن هذا التقويم الدوري تغييرات في المنهاجية، وهل أحرز هذا تقدمًا أو تراكمًا إلى الأمام في خدمة الفكرة وفي تأسيس كيفية استمرارها وتفعليها؟ أي هل كان

غيرها من أعمالهم الفكرية والعلمية في موضوعات أخرى ولو متصلة بتطبيقات إسلامية المعرفة أو أبعادها المنهاجية والمعرفية.

يتم تنفيذ توصيات تقويم كل مرحلة أم كانت الاجتماعات تعقد لتنفض دون تبني أو تنفيذ إجراءات محددة أوصت بها عمليات المراجعة والتقويم.

3) هل تهتم دراستنا بتقويم منهاجية إسلامية المعرفة كفكرة ومشروع للأمة، شارك في التأصيل لها وتطبيقها –ولو تحت تسميات مختلفة – مؤسسات متعددة ورواد متعددين، قبل تأسيس المعهد؟ أم تقتصر على تقويم مشروع المؤسسة الرائدة أي المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومدى مساهمتها في تحديد متطلبات تنفيذ الفكرة بصفة عامة من ناحية والقدر الذي أمكن المعهد القيام به؟ من ناحية أخرى، أن تحليل وثائق المؤسسة المنشورة وغير المنشورة هو المنطلق، ولكن غير كامل أو لم نقدر على استكماله –وخاصة وثائق المكاتب والتي تمثل خبرات متنوعة في التطبيق؛ ولذا نحلل أيضًا خريطة المنشور من إصدارات المعهد والتي قدمتها أقلام باحثة مهتمة وإن لم تكن من الرموز أو الكوادر وذلك عبر ما يزيد عن العقدين.

ولذا؛ لابد وأن تثور مجموعة أخرى من الأسئلة حول مسار تطور المنهاجية، عبر هذه المرحلة الزمنية التي هي عمر المعهد العالمي. حقيقة أن القضية –كما يؤرخ لها البعض[1] ليست قضية معرفية أو منهاجية أو نظرية جديدة، وبالرغم من عدم توقفنا عند تقويم المسار التاريخي لتطور "إسلامية المعرفة "أو نظائرها، إلا أنه لابد من القول إن استدعاء البعد التاريخي والوعي به –دون التطرق إلى دراسته بصورة مباشرة – يكتسب أهمية وخاصة فيما يتصل بالمنهاجية. فمما لاشك فيه، أن التحديات الراهنة المعرفية والفكرية التي تواجه النموذج المعرفي الإسلامي وما ينبثق عنه تختلف من حيث الدرجة – بل ومن حيث الطبيعة – مع نظائرها في مراحل سابقة؛ ذلك لأن المرحلة الحديثة شهدت سيادة وغلبة "العلوم الاجتماعية العلمانية" ومناهجها وفلسفاتها على ساحة الفكر والتربية والتعليم والحركة في

(1) د. جمال الدين عطية(وآخران): إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجمعية العربية للتربية الإسلامية (2006) تحت الطبع، الجزء الأول.

مجتمعاتنا. ومن ثم، فإن تجسير الفجوة بين ما هو "إسلامي" وما هو حداثي اجتماعي يطرح إشكاليات منهاجية مهمة لم تكن موجودة من قبل.

والإشكاليات المطروحة -منذ ما يقرب من القرن - لحظة سيادة وهيمنة النموذج المعرفي "العلماني الوضعي"، وبدون منافس، كانت ولابد تختلف بدورها عن نظائرها المطروحة منذ ما يقرب من العقود الثلاثة، أي مع اللحظة الزمنية لبداية مشروع إسلامية المعرفة.

فلقد تزامن تدشين هذا المشروع مع أمرين كان لابد وأن يمارسا تأثيرهما على الخطة المنهاجية للمشروع وإشكالياته المنهاجية وعلى تطورها عبر ما يقرب من الثلاثة عقود.

الأمر الأول: هو بداية مراجعة السلوكية الوضعية منذ بداية الثمانينيات وهي المراجعة التي أحدثت تراكمًا ملموسًا الآن. الأمر الثاني: هو الصحوة الإسلامية والتي اتخذت أبعادًا متنوعة معرفية وفكرية وحركية، ووصلت الآن إلى مرحلة حرجة تدفع البعض للتساؤل عن نتائجها التراكمية.

وإذا كان وجها العملة هذان قد مثّلا - عند تدشين مشروع إسلامية المعرفة في بداية الثمانينيات -فرصة مواتية لطرح فكرة المشروع وتسويقها، إلا أنه لابد وأن نتساءل: هل انعكس هذان الأمران على منهاجية تطبيق إسلامية المعرفة ابتداءً من الفاروقي مرورًا برئاسة العلواني وصولًا إلى رئاسة أبو سليمان؟ ويكتسب هذا السؤال منطقه بالنظر إلى بعض المفاصل المنهاجية الكبرى -ولو بدون ترتيب -: نقد الفكر الغربي، نقد التراث، إنتاج معرفة جديدة. فهنا لابد وأن نتساءل هل اختلفت التصورات حول ترتيب البدايات والأولويات والغايات، بحيث يمكن القول: إن منهاجية تطبيق الفكرة قد تحولت أولوياتها أو منطلقاتها عبر مسارها؟ مثلًا هل كان الأمثل البدء بنقد الغربي أم بنقد التراث أم بالمتطلبات السابقة لكلاهما، ألا وهو صياغة الرؤية الإسلامية للعالم والنموذج المعرفي الإسلامي ابتداءً؟ وما المعرفة

الجديدة المطلوبة: معرفة شرعية أم اجتماعية أم أسلمة العلوم الاجتماعية أم فكر جديد للأمة أم حركة سياسية؟... وهكذا.

4) وأخيرًا، ما المقصود تحديدًا بالمنهاجية في هذه الدراسة؟

إنها باختصار: منهاجية تنفيذ إسلامية المعرفة تلك العملية المعرفية والنظرية والفكرية التي تهدف للتوصل إلى غايات محددة.

إذًا هي منهاجية الانتقال من العام إلى الخاص، من الإطار الكلي إلى مجال التخصص المعرفي، من نظرية المعرفة والرؤية للعالم إلى المنهج إلى إنتاج المعرفة الجديدة.

بعبارة أخرى هناك أربعة مستويات للمنهاجية المقصودة:

* منهاجية تحديد نقطة البداية وصولًا إلى النهاية: ما هي أجندة الخطوات وترتيبها؟
* منهاجية إعداد كل خطوة (مثلًا الرؤية المعرفية الإسلامية).
* منهاجية الانتقال من خطوة إلى أخرى وصولًا إلى الغاية أو الهدف.
* المنهاجية بمعنى الأدوات والوسائل "الإسلامية"،

وتلك الأخيرة تخرج من دائرة هذه الدراسة، وتقع في نطاق الدراسة التالية.

وعلى ضوء مجموعات الملاحظات الأربع السابقة عن منهج هذه الدراسة سواء من حيث مصادر دراسة المنهاجية (الرموز – الكوادر – الباحثون)، أو من حيث مسار تطورها زمنيًا وأنماط الأسئلة التي تطرحها، يمكن القول إن هذه الدراسة تقوم على ثلاثة مستويات:

الأول: تصور الرموز والروّاد للمنهجية العامة لتطبيق الفكرة، أي تصورهم لما ينبغي أن يكون عليه خط الأسلمة، مع تقويم الاختلافات في ذلك وحوله، أي حول أجندة الخطوات وترتيبها.

الثاني: الرؤية العملية للتنفيذ وتحقيق الخطوات والانتقال من أحدها للآخر، وذلك أفقيًا ورأسيًا (المدى الزمني - الموارد المطلوبة - جداول العمل). وهنا تبرز أهمية وثائق اجتماعات المستشارين وخبرات المكاتب وإصدارات المعهد من ناحية، وكذلك رؤية الكوادر والخبراء الناقدة والمطورة لخطط العمل المعلنة.

الثالث: منهجية بعض المشروعات التطبيقية في مجالات معرفية محددة: التأصيل أم التكامل أم التلفيق أم التقريب بين الإسلامي وبين الاجتماعي الحديث؟

وبذا، فإن الدراسة تجمع بين تقويم التصورات النظرية المنشورة وغير المنشورة عن كيفية تنفيذ الفكرة وبين العملية المؤسسية وبين المشروعات في مجالات معرفية محددة، مع السعي -من ناحية أخرى لتحديد المفاصل الزمنية في العملية التطورية، ابتداءً من خطة الفاروقي، وبيان ملامح الاختلاف بين مرحلة وأخرى من مراحل تنفيذ المشروع مع القيادتين التاليتين.

ومن ثم، فإن المحاور الموضوعية التي يتم على ضوئها التقويم في كل جزء من أجزاء الدراسة ثلاثة محاور أساسية، هي:

الأول: مكونات خطة التنفيذ في كل مرحلة من أين البداية وإلى أين النهاية: هل مثلًا من استيعاب الغربي ونقده وصولًا لإنتاج كتب أكاديمية؟ أم إعداد النموذج المعرفي الإسلامي ابتداءً أم البدء بنقد التراث العربي والإسلامي وتجديد أصول الفقه؟

الثاني: خطة عمل تنفيذ كل مكون من مكونات الأجندة: مثلًا: منهاجية التعامل مع مصادر المعرفة ومنهاجية التعامل مع التراث الغربي والإنساني، منهاجية التعامل مع الواقع، كذلك من ناحية أخرى مناهج إصلاح الفكر لعلاج مشاكل الأمة إلى جانب مناهج إصلاح العلم.

الثالث: منهاجية الناظم المعرفي بين الخطوات وصولًا إلى الغاية المحددة: كيف يحدث الإبداع والطفرة؟ هل هي عملية رأسية يمر بها كل باحث وكيف

يحقق هذا؟ وهل المشروعات التطبيقية تزامنت مع المشروعات التأسيسية؟ وكيف يمكن الجمع بين القراءتين للوحي وللكون.

إن الدراسة على هذا النحو، ومن خلال الجمع بين هذه المستويات وهذه المفاصل الزمنية وهذه المحاور الموضوعية، إنما تسعى للإجابة على سؤال رئيس متشعب: هل هناك علم أسلمة المعرفة أو فقه أسلمة المعرفة المحدد المنهاجية؟ وهل نحن أمام حركة أم مدرسة تموج بعدة تيارات اختلفت في المنهاجية لاختلاف أمور عدة (مثل التخصص، عدم الاتفاق على تعريف المفاهيم)؟ ومن ثم هل تحقق إنجاز على صعيد الإطار العام مقابل إنجاز مناظر على مستوى التخصصات؟

قد تبدو المقدمة العامة السابقة منطقية بالنظر إلى أن القائم عليها من خارج دائرة منظري إسلامية المعرفة، وبذا يمكن قبول أن تصبح الدراسة استقصائية تبدأ من الخاص وتصل للعام، تبدأ من الجزئي وتصل للكلي. إلا أنني أنشأت هذه المقدمة لأطبق منهجًا آخر. وهو تفسير مقولة مركبة تمكنت من صياغتها على ضوء خبرتي في تطبيق إسلامية المعرفة عبر مرحلتين: المرحلة الأولى: مرحلة اختياري لمشروع إسلامية المعرفة (من خارجه) منذ بداية مشروع العلاقات الدولية في الإسلام 1986. ولقد تشكلت خلالها منهاجية الفريق البحثي، باعتبارها خبرة متخصصي علوم سياسية بعضهم كان ذا خلفية في الدراسات الإسلامية وبعضهم كان يفتقد تمامًا لهذه الخلفية. ولقد تزامن تنفيذ هذا المشروع مع بداية تدشين فكرة إسلامية المعرفة وتسويقها مؤسسيًّا من ناحية كما تزامن من ناحية أخرى مع الإرهاصات عن كيفية تطبيقها والتي صدرت عن مكاتب المعهد وعلى رأسهم مكتب القاهرة. ولذا؛ فلم يكن مشروع العلاقات الدولية في الإسلام إلا مشروع تسليم مفتاح -كما وصفه د. جمال الدين عطية - على اعتبار أنه لم يطبق خطوات التنفيذ التي كان يخطط لها مكتب القاهرة (التراث والتاريخ قبل الغربي أم ماذا؟)[1].

(1) انظر خطوات هذا التنفيذ في الجزء الثالث من هذه الدراسة

ولذا؛ فإن منهاجية تنفيذ هذا المشروع كانت منهاجية فريق بحثي راكم أفقيًا وليس خبرة باحث واحد كان لابد وأن يراكم رأسيًا (وفق خطوات الخطة الفاروقية) قبل أن يحقق أي إنجاز ملموس. وبناء عليه وحين أنجز فريق العلاقات الدولية في الإسلام إنجازه الأول (1996)، أي بعد عشر سنوات من البحث الجماعي الذي تم تسجيل خبرته المنهاجية بوضوح شديد، كان المعهد قد بدأ، كما اتضح من اجتماع المستشارين في (1989)، وفي (1992) ومن كتاب لؤي صافي (1995)، يدرك خطورة قضية المنهاجية وضرورة العمل عليها (كما سنرى).

المرحلة الثانية بعد اكتساب الخبرة المنهاجية في التأسيس لمنظور إسلامي بدأت الخبرة المنهاجية للتفعيل سواء في البحث أو التدريس للعلاقات الدولية من منظور إسلامي والتي امتدت لعقد آخر (1996 – 2006) ولقد تزامن خلالها التفاعل المباشر مع جهود المعهد، من خلال اجتماعات المعهد الدورية للتقويم سواء الجماعية الشاملة (واشنطن 2000، إستانبول 2006) أو المحدودة (تخطيط دورات التدريب، الندوات، إعداد كتاب المنهاجية الإسلامية...).

وجرى خلال هذه الخبرات الاحتكاك مع متخصصين في مجالات معرفية أخرى (تربية، اجتماع، اقتصاد...) وشارك فيها الشرعيون إلى جانب الاجتماعيين. وكانت محصلتها لديَّ –وبإيجاز شديد– تتلخص في إدراكي أنه لا توجد منهاجية محددة أو واحدة لتطبيق إسلامية المعرفة. وهو الأمر الذي مثَّل –كما سبق القول– دافعًا أساسيًا من دوافع فكرة إعداد مشروع التقويم وهي الفكرة التي برزت بعد عودتي من مؤتمر واشنطن 2000، ولم تنقطع الجهود لتحقيقها حتى تحققت موافقة المعهد 2002 على مساندة هذا المشروع.

وخلال الاجتماعات التمهيدية لإعداد المشروع (يناير – يونيو 2002)، وخلال اجتماعات المتابعة الدورية طوال عامين، وخلال شهادات الرموز، كما يتضح من الدراسة الأولى (التي أعدها أ. مدحت ماهر عن خبرة إعداد المشروع

وخطته المنهاجية وتنفيذه)، تأكدت لي من جديد محصلة خبرة المرحلتين السابق شرحهما.

وخلال القراءة الأولى للأدبيات –المنشورة وغير المنشورة – التي يعتمد عليها المشروع برمته أو التي تعتمد عليها دراستي بصفه خاصة، تدعم تأكدي من عدم وجود توافق نظري أو تطبيقي حول منهاجية تنفيذ إسلامية المعرفة، وعلى نحو أحاطها بحالة من السيولة وأصابها بقدر من عدم المصداقية في نظر شباب الباحثين الذين يبحثون عن "الوصفات الجاهزة" ولا يقدرون على تحمل أعباء ما تحمَّله جيل رواد الباحثين في مجال تطبيق إسلامية المعرفة.

ولم يبق بعد الانطباعات ثم الاستنتاجات ثم التعميمات إلا الإثبات والتدليل بل والتفسير، ليس من أجل مجرد الجدال العلمي وسجالاته ولكن من أجل ترشيد لما يجدر على المعهد التخطيط له مستقبلًا، وقبل هذا وذاك تقويم مدى مسئولية نمط أداء المعهد عن هذه الحالة التي اتسمت بها المهمة التي رفع المعهد رايتها وهي في الواقع مهمة الأمة بأسرها وليس إحدى مؤسساتها فقط.

وبناءً عليه، فإن أجزاء الدراسة تسعى لتقديم قراءة في الأدلة وفي التفسير لما سبق إيجازه عاليًا.

يبقى أخيرًا، قبل الانتقال إلى العرض التفصيلي لنتائج قراءتي في خبرة تطبيق الفكرة، كما عبر عنها رموزها وكوادرها، وكما ظهر، على الأقل من قائمة إصدارات المعهد يبقى أخيرًا استدعاء نص للدكتورة منى أبو الفضل، كتبته قبل ما يقرب من عقد ونصف[1]، وهو النص الذي قدمت به لأعمال المؤتمر الحادي والعشرين لجمعية علماء الاجتماع المسلمين وهي تدخل عقدها الثالث. وهو

---

(1) Mona Abul Fadl (ed) The Proceedings of the 21 annual conference of The association of Muslim Social Scientists organized with IIIT. Herndan. Virginia. 1993. the Introduction.

نص يبث رسالة وجدت، وإنها تتطابق والرسالة التي وددت بثها من خلال المقدمة السابقة للدراسة وسأكتفي بالإحالة إلى النص تاركة للقارئ إعمال النظر في مضامين رسالته مقارنة بمضامين رسالة مقدمة ثم خاتمة هذه الدراسة، وتاركة له أيضًا الإجابة عن السؤال التالي: هل ما جاء في هذا النص –منذ ما يقرب من خمسة عشر عامًا – قد جرى الإنصات إليه أو التفكير فيه؟ ولعل دراستي هذه تكون إجابة ولو متأخرة على ما سبق وبادرت د. منى بالدعوة إليه وهو –كما فهمته – أمران: من ناحية أهمية المراجعة المستمرة للحفاظ على حيوية المؤسسة ودعم الفكرة والرسالة، من خلال منهاجية متماسكة تحدد الهدف وتختار الوسيلة. ومن ناحية أخرى: أن غاية إسلامية المعرفة ليس مجرد إنتاج مراجع جديدة ولكن المطلوب أيضًا مواجهة ما تفرضه المنظورات ورؤى العالم السائدة من تحديات على البيئة الفكرية والأكاديمية المحيطة بالمسلمين وبنموذجهم المعرفي.

وأخيرًا: تنقسم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء وخاتمة: الجزء الأول – بين نقد العلوم الغربية وبين القراءتين وبين تجديد فكر الأمة ووجدانها: يقدم قراءة في مصادر فكر رموز ثلاثة وتفاعلهم مع كوادر ومستشاري المعهد، كما جاء في وثائق منشورة وغير منشورة، والجزء الثاني: موضع منهاجية إسلامية المعرفة من رؤى الكوادر واستجاباتهم لأطروحات الرموز والناقدين: يقدم قراءة في فكر كوادر وباحثين أساسيين شاركوا في إدارة تنفيذ الفكرة أو في الكتابة عنها تأصيلًا وتسويقًا وتقويمًا. أما الجزء الثالث: من نتائج تقويم الإطار العام إلى خريطة بعض التطبيقات: لماذا؟ وكيف؟: فيقدم خبرة منهاجية أحد مكاتب المعهد وهو مكتب القاهرة، وخبرة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام باعتباره نموذجًا على المشروعات البحثية الجماعية والفردية، وخريطة موضوعات إصدارات المعهد، وخبرتي: الجامعة الإسلامية في ماليزيا وجامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية في فرجينيا. وتقدم هذه الخبرات الأربع نماذج متنوعة عن تطبيق إسلامية المعرفة.

وبذا، تعكس هذه الأجزاء الثلاثة مسار انتقال الدراسة من الرؤية والتصور إلى التنفيذ والتقويم المؤسسي إلى التطبيق. هذا، ويجدر التنويه إلى أنه لابد من تحديد مصداقية نتائج هذه الدراسة بالنظر إلى المصادر التي تم الاعتماد إليها، علمًا بأن الأعمال التمهيدية للمشروع التقويمي قد وثقت قاعدة كبيرة من الأدبيات في هذا المجال[1] – إلى جانب إصدارات المعهد – ولكن كان لبعضها فقط جدوى بالنسبة لموضوع هذه الدراسة باعتبارها مجرد جزء من أجزاء المشروع الخمسة.

وإذا كانت خاتمة هذا المشروع تتضمن نتائج المشروع –على نحو يقدم مقترحات متابعة المسيرة للمعهد – إلا أن خاتمة دراستي ستتوقف وبإيجاز لتحديد تصور مقترح للباحثين –أفرادًا ومجموعات – عن كيفية تطبيق إسلامية المعرفة من حيث متطلباتها العامة ومن حيث متطلبات تطبيقها في مجال معرفي محدد.

(1) انظر القوائم البيلوجرافية في ملاحق هذا المشروع.

الجزء الأول

بين نقد العلوم الغربية وبين القراءتين وبين تجديد فكر الأمة ووجدانها

إن المقارنة الأفقية بين رموز المعهد وقياداته الثلاثة -على التوالي - د. الفاروقي، د.العلواني، د. أبو سليمان، لا تنفصل بالطبع عن القراءة الرأسية في منظومة رؤية وتصور كل منهم وتطوراتها. كذلك فإن البدء في القراءة المقارنة الأفقية بخطة د. الفاروقي ليس افتئاتًا على جهود الآخرين ومبادراتهم من أجل الدعوة للفكرة والتأسيس لها، قبل تكوين المعهد العالمي للفكر الإسلامي[1].

وإذا كان بدء الحديث عن منهاجية تطبيق إسلامية المعرفة ينطلق دائمًا مما عرف بخطة الفاروقي، فإن هذا لا ينكر وجود منهاجيات أخرى في مراحل سابقة أو في خبرات متزامنة مع خبرة المعهد العالمي. ومع ذلك فإن للبدء بخطة الفاروقي مغزيَيْن مهمَّين:

أولهما: أنها منهاجية للتنفيذ من خلال مؤسسة، فخطة العمل التي أعلنها هي خطة عمل أعلنها المعهد العالمي باعتباره مؤسسةً تكونت للعمل في هذا المجال. ومن هنا مغزى الربط بين فكرة أو مشروع وبين مؤسسة بعينها أعلنت قيامها على هذه الفكرة بل واتخذتها شعارًا لها. ولهذا، فإن تصور الفاروقي يعقبه -وعلى عكس تصور كل من العلواني وأبو سليمان - توقف عند خطة عمل المعهد المعلنة

(1) انظر: مثلاً: د. جمال الدين عطية، مرجع سابق. وكذلك انظر: د. عبد الحميد أبو سليمان: شهادته خلال إعداد المشروع(ملحق الشهادات). ووثيقة تعليق د. عبد الحميد أبو سليمان على إصدار د. جمال الدين عطية، (غير منشورة).

ومبادئها. وفي المقابل، فإن إصدرات المعهد وأنشطته خلال الرئاستين التاليتين سيتم تناولهما في الجزء الثاني والجزء الثالث من هذه الدراسة.

ثانيهما: أن خطة الفاروقي -بانطلاقها من الدعوة إلى نقد الغربي واستيعابه تمهيدًا "لتجاوزه وإصدار إبداع جديد"، قد عبرت عن (أو جسّدت) طبيعة اللحظة التاريخية لنشأة المعهد وهي اللحظة التي بينت للمسلمين أن مشاكل علاقاتهم بالغرب ليست سياسية أو اقتصادية فقط ولكنها فكرية ومعرفية أيضًا. ومن ثم، فإن هذه المرحلة من تاريخ إسلامية المعرفة -إذا افترضنا أنها ليست قضية جديدة - إنما لا تقتصر على مشاكل المعرفة النابعة من الداخل الإسلامي فقط ولكن بالأساس النابعة من خارجه والمفروضة عليه من هذا الخارج.

وسيتضح لنا من التفاصيل التالية في هذا الجزء من الدراسة، كيف تترابط هاتان الإشكاليتان: إشكالية العلاقة بين تنفيذ الفكرة وبين خطة عمل المؤسسة من ناحية، وإشكالية العلاقة بين الداخلي والخارجي من ناحية أخرى؛ سواء على مستوى تشخيص أزمة فكر الأمة أو مستوى تفسيرها؛ ومن ثم أيضًا عند تصور منهاجية علاجها من خلال ما سُمّي: "إسلامية المعرفة" أو "أسلمة المعرفة"، مع ما بين المصطلحين من فروق تستدعي صفة العلوم أو تستدعي عملية تحقيق هذه الصفة.

كما سيتضح لنا أيضًا -من واقع هذا الجزء من الدراسة - كيف أن محور ورؤية كل من الرموز الثلاثة ومنطلقها - وإن بدت مختلفة- إلا أنها حلقات متكاملة ومترابطة؛ أي إنها روافد تيار واحد.

وهذه المحاور، هي: نقد الفكر الغربي للوصول إلى كتب إبداعية على ضوء هذا النقد، الجمع بين القراءتين (الوحي والكون) من أجل تجديد أصول الفقه، تجديد فكر الأمة وواقعها، وسيبين لنا الشرح التالي حقيقة هذه المقولة، وستتضح دلالتها في خاتمة هذا الجزء الأول.

أولًا: تصور الفاروقي: تصور عن منهاجية تنفيذ إسلامية المعرفة أم عن صياغة العلوم الحديثة صياغة إسلامية؟

مقارنة بمن سبقوني (مثلًا: لؤي صافي، محمد أسلم حنيف، د. منى أبو الفضل...)[1] الذين قدموا تحليلًا لخطة الفاروقي والتعليق عليها، ضمن عمليات تقويم متعددة لخطة عمل إسلامية المعرفة، فإنه قد يبدو أنني لا أقدم جديدًا، وذلك إذا اقتصرت على وصف خطوات الخطة في تواليها ونقد صعوبة تنفيذ هذه الخطوات على التوالي؛ وهو الأمر الذي أثبته واقع الممارسة الأولى وركزت عليه بعض انتقادات خطة الفاروقي.

ولكنني أستطيع أن أقدم جديدًا بطرح الأسئلة الآتية ومحاولة الإجابة عنها:

(1) كيف وُضعت هذه الخطة؟ وهل هي خطة عمل المعهد أم خطة تعكس رؤية الفاروقي وطوَّرها المعهد بعد ذلك؟

(2) وما الذي جعلها تلتصق به وليس بالمعهد؟ وهل منطلقها وغايتها (من الغربي وإلى بديله) يعد تجسيدًا لتكوينه (أي الفاروقي) ولخبرته في العلوم الغربية ابتداءً أم ماذا؟

(3) وما المناط الأساس لنقدها أو تقويمها، من داخل دائرة المعهد أو من خارجه؟

(4) وأخيرًا، كيف أنظر إليها –من حيث درجة تطبيقها من عدمه – على ضوء ما جاء مغايرًا لها في تصورات ورؤى القيادات التالية بل وخطط عمل مكاتب المعهد؟

وإذا لم يُقدَّر للدكتور الفاروقي أن يتابع تنفيذ المعهد لخطته –قربًا أو بعدًا عنها – وإذا لم يقدر له أن يعلق على هذه الحالة أو على حالة انتشار الفكرة، مثله في ذلك مثل القيادتين التاليتين للمعهد، فإن القراءة في نص الخطة وفي نصوص بعض ما كتبه د. الفاروقي من

---

(1) انظر رؤى هؤلاء وغيرهم في الجزء الثاني والثالث من هذه الدراسة.

ناحية، وباستدعاء ما نفذه المعهد خلال رئاسته أو ما كتبه كوادر المعهد تعليقًا على آفاق هذه الخطة (بعد رحيل الفاروقي) وإمكانياتها من ناحية أخرى، هذان الجانبان يقدمان قراءتي لمرحلة الفاروقي على ضوء المحاور الثلاثة الموضوعية السابق تحديدها في مقدمة الدراسة؛ وهي: المنطلق، والخطوات، والعلاقة بين الخطوات والغاية.

1) منهاجية الخطوات المتسلسلة المتوالية: نحو صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية (رؤية د. الفاروقي)

هل خطة الفاروقي هي حقًا، كما يقول البعض، خطة ميكانيكية تقدم هيكلًا من الخطوات المنفصلة المتتالية، وهل يعني هذا الترتيب تواليًا في التنفيذ، أي هل يعكس رؤية عن العلاقة بين الخطوات التي على الباحث الواحد (أو مؤسسة) القيام بها؟ أم هل كانت الخطة تصورًا مجردًا كليًّا انطلق منه فتح ملف القضية وتدشين الفكرة والإعلان عنها؟

بالقفز على الدوافع والضرورات (مع المفهوم) وبالتوقف عند السبل في تصور الفاروقي نقول إن خطة عمل الفاروقي انطلقت من الدعوة لنقد العلوم الاجتماعية والإنسانية الغربية، واستهدفت الخطة عبر عدة خطوات تأليف كتب جامعية تقدم الصياغة الإسلامية لهذه العلوم. ولهذا، وإن بدت الخطة في نظر البعض يغلب عليها الدواعي والأهداف الأكاديمية (من واقع منطلقها وغايتها)، إلا أن الفاروقي لم يسقط دواعي إصلاح فكر الأمة من ناحية، أو المتطلبات السابقة (الرؤية الإسلامية) اللازمة لفاعلية نقد الغربي من ناحية ثانية، وكذلك المتطلبات اللاحقة (نقد التراث)، اللازمة بدورها لإتمام العملية من ناحية ثالثة.

وسيتضح لنا منطق هذه المقولة وأدلتها من نتائج القراءة في ثلاثة أعمال منشورة قدمها د. الفاروقي، قبل الإعلان عن تأسيس المعهد، ومع إعلان هذا التأسيس، وبعده[1].

---

(1) لا تتضمن القراءة هنا إلا الأعمال -تحت عنوان "إسلامية المعرفة"، وفي نطاق التأصيل للفكرة وعملية تأسيسها.

قبل تأسيس المعهد، وفي دراسة نشرتها مجلة المسلم المعاصر [1]1979، وهي بحث قدمه الفاروقي إلى المؤتمر العالمي الأول للتعليم في مكة 1977، وكان الفاروقي في ذلك الوقت رئيسًا لرابطة علماء الاجتماع المسلمين وأستاذًا بجامعة "تمبل"، في هذا البحث عالج الفاروقي قضية صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية. واتسمت هذه المعالجة بملمحين استراتيجيين:

الملمح الأول يتلخص في تقديم نقد مبكر للمنهاجية الغربية؛ أي للمنهاجية الوضعية العلمانية وأثرها على العلوم الاجتماعية الغربية[2]، وذلك في وقت لم يكن هذا الاتجاه النقدي قد تبلور بصورة واضحة (سواء في أدبيات عربية أو غربية) كما حدث بعد ذلك منذ منتصف الثمانينيات.

ولقد كانت هذه المراجعة أو هذا النقد الذي قدمه الفاروقي –الذي بدأ مشواره مع إسلامية المعرفة من هذه المحطة – بمثابة التمهيد اللازم للحديث عن المنهاجية الإسلامية لعلاج "التحيز" في هذه المنهاجية الغربية من ناحية[3]، ولصياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية من ناحية تالية[4]. أي لإضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية تحت لواء مبدأ التوحيد، وعلى أساس رفض الاعتراف بتشعب العلوم الإنسانية والاجتماعية ومن ثم تسميتها جميعًا بالعلوم الخاصة بالأمة، وهذه العلوم تكون على نفس مرتبة أهمية العلوم الطبيعية، كما أنها –على عكس ادّعاء الغرب – تقوم على الناحية القيمية. وفي نفس الوقت ترتبط علوم الأمة بالواقع أي تعمل على إظهار علاقة الحقيقة موضع الدراسة مع ذلك الوجه أو تلك الناحية من النمط الإلهي المتصلة بها، ونظرًا لأن النمط الإلهي يعد المعيار الذي يجب أن

(1) د. إسماعيل الفاروقي: صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، المسلم المعاصر، عدد 20، أكتوبر 1979.

(2) المرجع السابق، ص 28 – ص 31.

(3) نفسه، ص31 ص – 34

(4) نفسه، ص ص34 – 38

تعمل الحقيقة على إحلاله، فإن تحليل الأمر الواقع لا يجب أبدًا أن يغفل ما يجب أن تكون عليه الأشياء... ولذلك، فإن العلوم الاجتماعية الإسلامية تستطيع أن تضفي الصفة الإنسانية على ذلك الفرع من الدراسة، وتعيد المثل الأعلى الإنساني إلى وضعه السابق في حياة الإنسان، الذي كان طبقًا لوجهة نظر العلوم الاجتماعية الغربية "ألعوبة لا حول لها ولا قوة في أيدي القوى الغامضة"[1].

بعبارة أخرى –وبدون استخدام الفاروقي مصطلح إسلامية المعرفة – يمكن ملاحظة أن منهاجية صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية قامت لدى الفاروقي على ثلاث دعائم متوالية: نقد المنهاجية الغربية، تحديد خصائص المنهاجية الإسلامية، إضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية. وهي دعائم ثلاث محورها العلاقة بين القيمة والحقيقة من منظور مقارن بين المسيحية والإسلام، أو "بين المنهاجية الغربية (المنقطعة عن القيمة) وبين المنهاجية الإسلامية المرتبطة بالقيمة نظرًا لارتباطها بمبدأ وحدة الحقيقة؛ حيث تقاس فاعلية تلك الحقيقة بمقتضى تحقيقها أو عدم تحقيقها للقيمة، وبحيث يصبح لا أساس للصحة لأي محاولة لمعرفة الحقيقة الإنسانية بطريقة منفصمة عما يجب أن تكون عليه تلك الحقيقة".

وبذا، يمكن القول إن الفاروقي –ومنذ وقت مبكر – قد أسس لقواعد منهاجية قيمية – واقعية في دراسة العلوم الاجتماعية تمثل جوهر منهاجية "منظور إسلامي".

والملمح الاستراتيجي الثاني من ملامح تصور الفاورقي لمنهاجية صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، خاص بالوسائل والموارد الإنسانية، وتمحور حول فكرة "الجامعة المسلمة" [2] القادرة على تحويل "التصور المنهاجي العام" إلى خطة عمل وخطوات محددة لتحقيق الغاية النهائية.

(1) نفسه، ص ص37 – 38

(2) نفسه، ص ص38 – 41

والدافع للاهتمام بهذه الموارد هو أن القليلَ من حملة الماجستير والدكتوراه - كما رأى الفاروقي - واعون بوجود مشكلة. وهو الأمر الذي يستلزم عدة خطوات: من ناحية: على اتحاد علماء الاجتماع الملتزمين بالإسلام أن يربط نفسه بواحدة أو أكثر من الجامعات المسلمة، وأن يعمل على تحديد وتعريف القادرين على التعرف على تراث الثقافة الغربية إلى جانب تضلعهم في التراث الإسلامي، والتدريب على كيفية إدراك وتطبيق الرؤية الخاصة بإضفاء الصبغة الإسلامية على العلوم الاجتماعية، ومن ناحية ثانية إعداد مواد الدراسة وأدوات البحث، ومن ثم بدأ العمل لإعداد دراسات مبدعة تثبت وثاقة صلة الإسلام بالفروع العلم المختلفة الرئيسة. وهذه الدراسات تكون الأساس لإعداد الكتب الدراسية اللازم للجامعات المسلمة.

وبالنظر إلى هذين الملمحين الاستراتيجيين المتكاملين في فكر الفاروقي المبكر، وهما:

- المنهاجية الإسلامية باعتبارها منهاجية قيمية - واقعية وأركانها من ناحية، وسبل وأدوات تطبيقها من ناحية ثانية، سعيًا إلى إبداعٍ جديد يقدم صياغة إسلامية للعلوم الاجتماعية، يمكن ملاحظة أن الفاروقي انطلق من نقد الغربي الأكاديمي واستهدف منتجًا أكاديميًّا إسلاميًّا لاستخدامه في معاهدنا الإسلامية. وكان يدرك أن محك التحدي هو توافر الموارد البشرية، والمؤسسات الجامعية -القادرة على تحقيق هذه المهمة. وظلت الضبابية تحيط - في تصوره - بأمر أساسي اعترف بنفسه بصعوبته؛ ألا وهو كيفية توضيح المنهاجية الإسلامية بالدرجة التي تتيح إدراكها وتطبيقها على جميع المستويات، وكذلك كيفية الجمع الفعال بين الباحث والمعلم والكتاب والطالب في عملية تكاملية تحقق المرجو منها؛ ألا وهو علاج مشكلة إضفاء الإسلامية على العلوم الاجتماعية في جامعاتنا. ويجدر الإشارة إلى أنه في هذه المقالة -وإن لم تتجل بوضوح "أزمة فكر الأمة وواقعها في ثنايا

تصور الفاروقي – إلا أنه كان مدركًا للارتباطات بينها وبين دور الأكاديميا. ففي موضع خاص بقدرات حملة الماجستير والدكتوراه أضاف: "...والذين لديهم الموهبة الإسلامية للقيام بالتفكير الخلاق المتعلق بالأمة فيما وراء حدود النظام الأكاديمي[1]". ومع ذلك ظلت مواضع أخرى غير واضحة: كيف يتحقق الربط بين التراث وبين الغربي؟ وأولًا، كيف يجري التعامل مع التراث؟ كيف يتم التدريب؟ ومن الذي يمكن أن يقوم بمهمة الرابط بين اتحاد العلماء والجامعات؟ وجاءت خبرة تأسيس المعهد مضيفة إلى هذا التصور.

ومع تأسيس المعهد العالمي، وفي أول مؤتمر دولي عن "أسلمة المعرفة"[2]، وفي دراسة للفاروقي تحت عنوان إسلامية المعرفة[3]، تبلورت عناصر الطرح السابق تقديمه عام 1977 في نطاق رؤية أكثر كلية وتكاملًا، وإن ظلت هذه الرؤية تحمل نفس الملمحين الأساسيين ألا وهما: المنطلق من نقد الغربي، والإبداع الجديد من أجل صياغة إسلامية للعلوم، إلا أنها كانت أكثر تبلورًا من حيث المتطلبات السابقة، ومن حيث خطة العمل.

فمن تشخيص أعراض المشكلة (ازدواجية النظام التعليمي والتربوي: من نظام علماني عربي ومن نظام إسلامي تقليدي مما أدى إلى انخفاض مستوى مؤسسات هذين النظامين[4]:)، ومن تحديد أسبابها (أن البحث عن المعرفة كي يكون بحثًا أصيلًا لابد وأن تكون وراءه روح تدفعه، وهذه الروح لا يمكن أن تُستعار أو تُستورد وإنما تتولد من تصور واضح عن الإنسان والكون والحقيقة؛ أي من الدين...، وهذا

---

(1) نفسه، ص 39

(2) مؤتمر إسلام آباد في يناير 1982.

(3) د. إسماعيل الفاروقي: أسلمة المعرفة، ترجمة فؤاد عبد الوارث سعيد، المسلم المعاصر، العدد 32، أغسطس 1982.

(4) المرجع السابق، ص 9 – 12

هو الأمر الذي تفتقده التربية الإسلامية اليوم[1]. ولأن "العلم في مجالات التخصص ليس لديه تصور إسلامي. ولا توجد جامعة في العالم الإسلامي كله تعتبر دراسة هذا التصور الإسلامي جزءًا أساسيًا إجباريًا على جميع طلابها"[2]، يصل الفاروقي -إلى ما يهمنا بالأساس في هذه الدراسة، ألا وهو "الواجب المطلوب أو خطة تطبيق إسلامية المعرفة". ومرة أخرى، أعود للقول إن: الفاروقي قدم في طرحه هذا رؤية استراتيجية كلية طموحة من حيث استهدافها منذ البداية تجسير – إن لم يكن سدًا – الفجوة بين الشرعي والاجتماعي، باعتبار أن هذا هو السبيل لإسلامية المعرفة. ولذا، لم يكن منطلق الفاروقي من نقد الغربي، يسقط متطلبات سابقة لابد وأن تتوافر لدى من يقدم هذا النقد من علماء الاجتماع، ألا وهو ما أسماه الفاروقي "التصور الإسلامي" (عن الإنسان والكون والحقيقة)، والذي وصفته أدبيات أخرى بعد ذلك بالرؤية للعالم أو النموذج المعرفي الإسلامي.

ولذا، فإن طرح الفاروقي تحت عنوان "الواجب المطلوب" قد بدأ بشرح مقصده عن مضمون هذا التصور الإسلامي، وعن من يقدمه. ويتلخص هذا الشرح في جانبين: من ناحيةٍ أولى أن هذا التصور الإسلامي ليس لأهل الاختصاص (من الشرعيين) فقط لأن الإسلام يستنكر كل تقسيم للبشر إلى رجال دين ورجال دنيا، ومن ناحية أخرى: هذا التصور الإسلامي لابد أن يتناول مظاهر النشاط الإنساني جميعًا، فهو ليس دينًا أخرويًا فقط يقتصر على بحث أمور اللاهوت ويدع ما لقيصر لقيصر، والمفروض أن يكون هو المبدأ الأول المسيطر في كل فرع من فروع المعرفة. وهكذا ومنذ البداية، قدم الفاروقي طرحًا مرنًا وكليًا عن التصور الإسلامي، يتجاوز المفهوم التقليدي عنه الذي يحبسه في نطاق "الشرعي" فقط أو "الفقهي" بالأساس، إلى ما هو أكثر اتساعًا ألا وهو الرؤية الكلية التي على الجميع – سواء

(1) نفسه، ص 12

(2) نفسه، ص 13

شرعيين أو اجتماعيين – امتلاكها. وهذه الرؤية الكلية كان يعني بها وحدة الحقيقة ووحدة المعرفة ووحدة البشرية ووحدة الحياة، والإيمان بوجود هدف من وراء خلق الكون والإنسان وتسخير الكون للإنسان، وعبودية الإنسان لله، وجميعها لابد وأن تحل محل التصورات الفرعية وتقوم بتوجيه النشاط العلمي في كل مجال"[1].

وعن خطة العمل في تصور الفاروقي، فلقد انقسمت إلى مهمات خمس:

المهمة الأولى: نشر الوعي بأبعاد المشكلة الذي لا يتوافر لدى الجميع، باستثناء القلة الذين يدركونها، ومن ثم ضرورة غرس الوعي وتعهده. ويتحقق هذا الوعي –على صعيد كل تخصص أو مجال فرعي من المنتظر أن يصبغ بصبغة الإسلام– باتباع خطوات ثلاث:

أولاها – تقسيم فروع الدراسة (التي تطورت في الغرب إلى أبواب وقواعد ومناهج ومسائل ومواضيع، ثم القيام بنظرة شاملة على هذا الفرع (أصل منشئه وتطوره التاريخي ونمو منهجه ونطاق مجاله والإسهامات الأساسية لحاملي لوائه)، وأخيرًا بيان واقع الفرع الدراسي؛ أي أن يتم تحليل نقدي من وجهة نظر الإسلام لواقع الفرع الدراسي في أرقى حالات تطوره[2]. (كيف تتحقق قدرة الباحث على هذا النقد من وجهة نظر إسلامية).

المهمة الثانية – إيجاد الرابطة بين الفرع الدراسي وبين التراث الإسلامي[3] وهي بدورها تتطلب خطوتين: من ناحية اكتشاف ما يضمه التراث الإسلامي مما له علاقة بالتخصص محل الاهتمام، ومن ناحية أخرى نقد مساهمات هذا التراث.

وكان الفاروقي مدركًا لصعوبات هاتين الخطوتين على اعتبار أن مساهمة التراث في التخصصات المختلفة ليست جاهزة ليصل إليها الباحثون المحْدثون ويقرأونها

(1) نفسه، ص 14

(2) نفسه، ص ص 16 – 17

(3) نفسه، ص 18 – 19

ويفهمونها بسهولة، ذلك لأن الباحث الحديث ليس مؤهلًا للبحث في التراث عن مساهمات الإسلام في مجال تخصصه، كما أن أساتذة التراث الإسلامي ذاتهم ليسوا على إِلْف بالموضوعات والمشاكل والأفكار الأساسية للعلوم الحديثة، ولهذا نوّه الفاروقي إلى أهمية العلاقة بين نتائج المهمة الأولى وبين إمكانيات المهمة الثانية، بل أشار إلى ضرورة أن تسبق المهمةُ الأولى (نقدُ الغربي) الثانيةَ (الرجوعَ للتراث) (ومن هنا سميت خطته بخطة الخطوات المتتالية). ومن ثم، دعا الفاروقي إلى إعداد عدة مجلدات تضم مختارات من القراءة المنتقاة في التراث والمتصلة بكلٍّ من فروع الدراسة الحديثة، مرتبة طبقًا للتصنيفات الخاصة بكل فرع. ومن ناحية أخرى نبّه الفاروقي إلى قضية نقد مساهمات التراث. ذلك لأن تحديد النصوص محل الاهتمام لا يعني بالضرورة ملاءمتها لمتطلبات الواقع الخاص، ومن ثم فهي قابلة للنقد المنطلق من حاجة المسلمين في الوقت الحاضر ومن متطلبات المعرفة الحديثة، بحيث يمكن تصويبه وتصحيحه بجهودنا الخاصة. ولهذا وفق رأي الفاروقي، فإن مهمة تقدير ما ساهم به التراث الإسلامي في كل ميدان تقع وجوبًا على عاتق خبراء هذا الميدان ولكن من خلال مساعدة خبراء التراث أيضًا.

وهكذا نلحظ مرة أخرى، وعلى صعيد هذه المهمة الثانية بخطواتها المتعاقبة، أن فكر الفاروقي يتمحور حول كيفية تجسير الفجوة بين المتخصص الشرعي والتراثي وبين متخصص العلوم الحديثة: وبالرغم من أن الهدف هو إعادة صياغة العلوم الحديثة صياغة إسلامية إلا أنه لم يتطرق إلى الحديث عن تجديد "العلوم الإسلامية" كما لم يقترب الفاروقي من قريب أو بعيد من تفاصيل خريطة التراث، مكتفيًا بالحاجة إلى تحديد نصوصه التي تتصل بموضوعات العلوم الحديثة من ناحية والحاجة من ناحية أخرى إلى نقده.

المهمة الثالثة: (وهي مصنّفة كالخطوة السادسة وكبندٍ فرعي تحت المهمة الثانية الخاصة بالتراث): هي تحديد أهم مشاكل الأمة.

وهنا ينتقل الفاروقي من منطقة التعليم والتربية واحتياجات إعادة صياغة العلوم (والتي قد تبدو منطقة أكاديمية بحتة) إلى منطقة واقع مشاكل الأمة وكيفية إيجاد حلول لها من خلال رؤى فكرية وعلمية جديدة -وبذا يوجد حلقة الوصل التي قد تبدو للوهلة الأولى مقتطعة - في خطته - بين العلم والحركة. فهو يرى أن مشاكل الأمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (وهي مشاكل مستعصية) ليست سوى الأجزاء اليسيرة الظاهرة من مرضها الكامن في ناحيتي الفكر والأخلاق، وأن مجموعة الأسباب والمظاهر المتفاعلة مع سواها من المظاهر والآثار المتصلة بمشاكل الأمة، لتتطلب مسحًا علميًّا وتحليلًا نقديًّا. ولذا فالمسلم المتخصص لا يتابع علمه لمجرد الترف العلمي الخالص المنعزل في برج عاجي أو بمعزل عن واقع حياة الأمة وآمالها وطموحاتها[1].

المهمة الرابعة: الإبداع الخلاق ليصبح القرن الخامس عشر قرن الإسلام وهي تتطلب -إيجاد تركيبة تجمع بين التراث الإسلامي والتخصصات العصرية وتغطي فجوة التخلف، وعلى هذه التركيبة المبدعة أن تحافظ على صلتها الوثيقة بواقع الأمة الإسلامية.

وتتحقق هذه المهمة من خلال ثلاث خطوات[2]: الخيارات المبدعة الممكنة أو الضرورية المرغوبة والشرعية، إعداد الكتب الدراسية للتخصصات المختلفة الممتلئة بالبصيرة النافذة في مفهوم الإسلام وبمثل هذه الخيارات المبدعة لتحقيق هذا المفهوم، وأخيرًا أن تكون كتبًا متعددة متنوعة لتنمية القدرة الذهنية للعقول المسلمة. ويعتبر الفاروقي أن الكتاب الدراسي الجامعي هو الهدف النهائي لكل سلسلة الإجراءات الطويلة التي تتم بها عملية أسلمة التخصصات العلمية.

(1) نفسه، ص20

(2) نفسه، ص ص20 - 22

المهمة الخامسة: نشر ناتج أسلمة العلوم وتفعيلها (وهي مذكورة باعتبارها الخطوة الثالثة من المهمة الرابعة) ويمكن أن نضيف إليها المهمتين الأخيرتين الخاصتين بعقد المؤتمرات بين المتخصصين في المجالات المختلفة للنظر في المشاكل التي تتجاوز التخصص الواحد، وكذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام الكتاب الجامعي الجديد.

وهكذا يتضح لنا أن خطة الفاروقي تضمنت سبعَ مهماتٍ (وليس خمسًا فقط)، وكل مهمة تكونت من عدة خطوات، وهي لهذا تمثل رؤية استراتيجية متكاملة الأبعاد أكثر من كونها منهاجية عمل لتنفيذ استراتيجية، ولكن تظل المعضلة هي كيفية تحقيق خطوات كل مهمة فضلًا عن كيفية الربط بين المهمات على نحو يقود إلى تحقيق الهدف الإجرائي النهائي ألا وهو إصدار الكتب الجامعية اللازمة للتدريس في الجامعات الإسلامية. فعلى سبيل المثال:

ما قدرات وعناصر تكوين الباحث القادر على بيان واقع الفرع الدراسي (الغربي) [خطوة 3 من مهمة 1] هل هو فقط الباحث الذي لديه تصور إسلامي؟

وأين نجد الباحث المتخصص في فرعه وعلى النحو القادر على تحقيق خطوة (1) + خطوة (2) من المهمة الأولى، ويكون في نفس الوقت صاحب رؤية أو تصور إسلامي بالمعنى الذي طرحه د. الفاروقي؟

ومثال آخر، كيف تتحقق العلاقة –التي دعا إليها الفاروقي – بين نتائج المهمة الأولى وعملية تنفيذ المهمة الثانية، إصدار مجلدات من القراءات المختارة في التراث وفق موضوعات كل فرع دراسي؟

ومثال ثالث، كيف تأتي مهمة تحديد مشاكل الأمة في مرتبة ثالثة على تحديد موضوعات العلوم الغربية ونقدها من تصور إسلامي وعلى تحديد النصوص التراثية ذات الصلة بها؟ أليست مشاكل واقع الأمة الفكرية والعملية هي المنطلق الذي يجب أن تبدأ منه العمليات المتصلة السابقة؟

ومثال رابع، ما السياقات العلمية والأكاديمية (المؤسسات، والبيئة) اللازمة لإمكانية تحقيق كل من هذه الخطوات، وفي تواصلها معًا؟

نحو جامعة إسلامية[1]

وكان الفاروقي مدركًا لأهمية الوسط الجامعي الأكاديمي الملائم، اللازم لتحقيق هذه الخطة التنفيذية، وعلى نحو قد يساعد على إيجاد حلول للمشاكل المشار إليها عاليًا والتي قد تعرقل تنفيذ تصوره الكلي، ولهذا فلقد أفرد في إحدى كتاباته المنشورة تصورًا عمليًّا إجرائيًّا لترجمة هذه الخطة النظرية إلى واقع عملي وذلك من خلال الجامعة الإسلامية.

فبعد التعريف بالجامعة الإسلامية، التي انتشرت في القرن الثالث الهجري، باعتبار أنها كيان مستقل قانونيًّا وماليًّا قائم على الوقف من أجل إشباع الحاجة الإسلامية إلى التبتل الكامل لقضية المعرفة والبحث عنها باعتبارها فرض كفاية على الأمة، أوضح د. الفاروقي الفارقَ بين الجامعات الإسلامية في الماضي ونظائرها اليوم، ومن ثم رأى أن الجامعات اليوم يجب أن تقوم على التالي: من ناحيةٍ أولى تراث العلم البشري والمقدس (الذي نقله إلينا القرآن والسنة، وتوصل إليه التراث الإسلامي، وتوصلت إليه الإنسانية في العصور الحديثة)، ومن ناحية ثانية: الأمة ومشكلاتها (أسباب اندحارها، واقع الأمة، ومشاكل المسلمين) من ناحية ثالثة: الصلة الوثيقة للإسلام بالوضع الحالي (على صعيد مجالات المعرفة والسلوك الإنساني، والمدركات المنهاجية والقواعد العملية، الخطط من أجل حل المشاكل) ومن ناحية رابعة: الإسلام والعالم، وأخيرًا تربية المسلمين وحفظ التراث وإثرائه.

(1) د. إسماعيل الفاروقي: نحو جامعة إسلامية، ترجمة محمد رفقي عيسى، المسلم المعاصر، العدد 33، نوفمبر 1982.

وعن محتوى الفكر الإسلامي ومنهجه[1]. طرح د. الفاروقي ثلاثة مبادئ أساسية بلورت ما سبق طرحه على نحو أبرز مدخله الفلسفي المقارن. وأول هذه المبادئ هو عدم التناقض بين العلوم الثقافية والأخلاقية. وهذا الهدف الثنائي ينبثق مباشرة من المنظور الإسلامي، لأن الحقيقة واحدة، فلا يمكن فصل الثقافية أو النظرية عن الأخلاقية. ومن ثم هدف الجامعة الإسلامية هو تنمية الإنسان الكامل عن طريق هداية العقل والإرادة معًا.

وثانيهما: لا تناقض بين العقل والوحي. ومن ثم، اعتبار أن التقسيم الثنائي للمعرفة إلى علوم عقلية وعلوم نقلية هو تقسيم زائف؛ لأن هذه النظرة الثنائية للمعرفة تعني ضمنيًا أن الحقيقة التي أتت إلينا عن طريق الوحي ليست عقلية ومن ثم غير عقلانية وإنما عقدية وذلك لا يتفق مع جوهر وروح الإسلام. ذلك لأن التوحيد وما يلي ذلك من وحدة الحقيقة والمعرفة تتطلب عدم الفصل بين العقل والوحي.

وثالث هذه المبادئ أنه لا تناقض بين الفرد والمجتمع، ولا يمكن الفصل بين دراستهما على عكس ما أسس لذلك أوجست كونت في القرن التاسع عشر، الذي اعتبر أن المعلومات الاجتماعية قابلة للمعالجة العلمية على عكس المعلومات الفردية؛ لأن الأولى قابلة للملاحظة والقياس على النقيض من المعلومات الفردية التي تتسم بالذاتية مما يجعل برهانها مستحيلًا. فالإسلام لا يعترف بشرعية التناقض بين الفرد والمجتمع [2].

وعلى ضوء هذه المبادئ الثلاثة، تصور الفاروقي أن تقسيم فروع العلم في الجامعة الإسلامية لا يجب أن يتبع التقسيمات الواردة في جامعة الغرب. فإن كل الفروع منهجها عقلاني علمي موضوعي وهدفها جميعًا مرتبط بالأمة،وأهداف الإنسانية هي ما أعطاه لنا الوحي ولا يستطيع أي فرع من فروع المعرفة أن يتهرب من تفصيلها[3].

(1) المرجع السابق، ص ص 47 – 48

(2) نفسه، ص ص48 – 51

(3) نفسه، ص51

ومرورًا بخصائص وتجليات ما أسماه الفاروقي النسيج الأخلاقي للجامعة من حيث العلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وفيما بين الطلبة، ومسار اليوم الدارسي وفعالياته، بل والتقويم الجامعي (خلافًا للتقويم الغربي، من حيث بداية ونهاية الدراسة أو من حيث يوم الإجازة الأسبوعية، يصل د. الفاروقي إلى أسس تخطيط المنهج الدارسي ومكونات برامج الدرجات العلمية[1]، وكل مقرر تعليمي يجب تخطيط منهجه لمراعاة مجموعة من الاعتبارات التي سبق وأشرنا إلى تفاصيلها من قبل (خريطة العلم الحديث، ما يتصل به في تراث الإسلام، التحليل النقدي على ضوء موقف الإسلام وعلى نحو يبرز إمكانية التطبيق لحل مشاكل المسلمين).

وبالنظر أخيرًا إلى مكونات برامج الدرجات العلمية [2]، يمكن القول إن الجامعة الإسلامية -في نظر الفاروقي - تمثل ساحة تطبيق "الصياغة الإسلامية للعلوم الحديثة" أو "إسلامية المعرفة"، وعلى النحو الذي يُنشئ جيلًا جديدًا يقوم تكوينه المعرفي على تجسير الفجوة بين "العلوم الإسلامية" والعلوم الحديثة المدنية. بعبارة أخرى، فإن هذا الاقتراب من فكرة الجامعة الإسلامية يأتي تأكيدًا على ما سبقت الإشارة إليه عن مدخل الفاروقي الأكاديمي: نقد العلوم الاجتماعية والإنسانية وصياغتها إسلامية، الكتب الجامعية للتدريس، الجامعات الإسلامية.

وهذا المدخل وإن كان يؤسس لمنهاجية محددة لتنفيذ "إسلامية المعرفة "إلا أن مضمونه ومحتواه الفكري والمعرفي يؤسس أيضًا لخصائص جانب من "المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية والإنسانية مقارنة بالمنهاجية الغربية؛ أي الوضعية العلمانية الموصوفة بالعلمية الخالية من القيم. ومن ثم، فإن أطروحاته في هذا المجال -باعتباره متخصصًا في الفلسفة والأديان المقارنة- تمثل إسهامًا متميزًا ومبكرًا ورائدًا من جانب المسلمين (الذين كتبوا بالإنجليزية)، وذلك على

(1) نفسه، ص ص51 – 54

(2) نفسه، ص ص55 – 56

صعيد الجدال بين المنظور الإسلامي والمنظور الغربي حول العلاقة بين العلم والقيم والأخلاق، والعلاقة بين العقل والوحي. وهو الجدل الذي شارك فيه بعد ذلك وعمّقه جيلٌ كاملٌ من الباحثين، سواء من داخل المدارس الغربية أو من داخل المدارس الإسلامية.

خلاصة القول:

وعلى ضوء القراءة السابقة في تصور الفاروقي لخطة العمل ومبادئها، يمكن القول -وبالنظر إلى أن صاحب الخطة لم يقدر له متابعة تنفيذها أو المشاركة في الرد على الانتقادات لها (على الأقل في أعمال منشورة) - إن خطة الفاروقي تقدم رؤية كلية واستراتيجية عما يتطلبه جانب من تنفيذ الفكرة وتطبيقها. وإذا كان طرح الفاروقي قصد التوالي الميكانيكي بين بعض الخطوات عند التنفيذ، إلا أن هذا التصور يعكس أيضًا -كما رأينا - ربطًا عضويًّا بين الخطوات التراتبية، فهي وإن تبدو متتالية ولكنها ليست منقطعة عن بعضها بل تمثل بناءً تراكميًّا لا يقدر على تحقيقه فرد بمفرده أو مؤسسة واحدة بمفردها، ناهيك عن ما أبداه الفاروقي - وعلى نحو متكرر - من إدراك لغموض منهاجية التنفيذ وصعوبتها.

ولذا؛ ومن ناحية أخرى، ظلت طرق وسبل تطبيق هذا التصور الاستراتيجي، تحقيقًا لأهداف صياغة العلوم الحديثة صياغة إسلامية، مطروحةً للتساؤل حول تخطيط تنفيذها.

ولقد كان الفاروقي مدركًا لصعوبة هذا التنفيذ أي صعوبة الانتقال من المجرد إلى الواقع، ولقد عبر عن ذلك في أكثر من موضع من أطروحاته. فعلى سبيل المثال -وفي طرحه عن تخطيط المقررات في الجامعة الإسلامية - يقول إن متطلب التعرف على موقف الإسلام من مسائل وفروع ومنهاجية فرع معرفي غربي مهمة صعبة تتطلب إعدادًا وإبداعًا وممارسة [1].

(1) نفسه، ص 54

ويبقى أخيرًا التساؤل: هل تحقيق إسلامية المعرفة هو مجرد صياغة العلوم الحديثة صياغة إسلامية؟

ولذا؛ لابد من التساؤل كيف طبق المعهد الخطة عبر النصف الأول من الثمانينيات؟ وهل جاءت خطة المعهد المعلنة (1986) متطابقة مع خطة الفاروقي؟

كذلك كيف نقدت الكوادر هذه الخطة (بعد رحيل الفاروقي)؟ هل لتبرير عدم إمكانية تطبيقها على هذا النحو المطروح؟ أم لبيان الحاجة إلى خطط مرحلية وموضوعية لتطبيق هذه الرؤية الكلية الاستراتيجية، التي لا يستطيع معهد واحد الوفاء بمتطلباتها كاملة، سواء على التوازي أو على التوالي وفي مدى زمني منظور؟

ولهذا؛ فإنني أرى أن نقد بعض كوادر المعهد والنخب المتعاونة معه (اللاحق على رحيل الفاروقي، وبعد ما يقرب العقد من بداية خبرة المعهد)، وإن بدا أنه نقدٌ للخطة إلا أنه في الواقع يجب أخذه كنقد لغياب المنهاجية ولمدى قدرة المعهد بمفرده على تطبيق هذه الخطة الاستراتيجية من عدمه، أي قدرته على وضع الخطط المرحلية زمنيًا وموضوعيًا، ولو من أجل تنفيذ هذا التصور تحت رعايته، أم أن المعهد ظل مجرد مسوِّق للفكرة في كلياتها وبأبعادها المتكاملة، ومن بينها صياغة العلوم إسلاميًا وعلى من يتقبلها أن يشرع في التنفيذ أيضًا؟ وخاصة من حيث بلورة المنهاجية اللازمة.

ولا أدلُّ على ذلك -كما سنرى لاحقًا - من أن القيادات التالية (من تخصص مختلف)، قد انطلقت من منطلقات أخرى ونحو غايات أخرى أيضًا، وإن لم تسقط منطلقات أو غايات خطة الفاروقي. ولهذا؛ فخطط هذه القيادات، وليس خطة الفاروقي، هي التي كانت بمثابة خطط عن منهاجية تطبيق الفكرة في كلياتها، ولقد جاءت بأولويات متنوعة، عكست رؤى هذه القيادات، وإن كان ذلك في إطار أكثر كلية من تصور الفاروقي الذي ركز على جانب واحد وهو صياغة العلوم الحديثة صياغة إسلامية.

(2) أبعاد التطبيق وإمكانياته: من خطة المعهد المعلنة وإنجازاته (1982 - 1986) إلى نقد خطة الفاروقي (بعد رحيله):

سبق القول إن مشروع أسلمة أو إسلامية العلوم أو المعرفة هو مشروع ساهم في بلورته عدد من قادة الفكر والرأي اجتمعوا على الهم والمهمة، وبدا تفاعلهم بصورة منظمة ابتداءً من رابطة أو اتحاد علماء الاجتماع المسلمين (1972)، مرورًا بـ"مؤتمر مكة "75"، ثم "مؤتمر لوجانو 77" ثم تأسيس المعهد 1981 ثم مؤتمر إسلام آباد 1982: أول مؤتمر دولي بعد تأسيس المعهد وثاني مؤتمر تناول مشروع إسلامية المعرفة[1].

وحقيقةً شارك العديدون بأوراقهم وتصوراتهم في هذه المؤتمرات، إلا أن البدء بتصور الفاروقي، لم يكن افتئاتًا على إسهامهم -كما سبق التنويه[2]، ولكن كان اختيارًا عمليًّا إجرائيًّا، باعتبار د. الفاروقي أول رئيس للمعهد.

ولذا؛ من المنطقي هنا أن نكرر السؤال: هل جاءت خطة المعهد المعلنة الأولى (1982) والتي صدرت بالإنجليزية ثم جرت ترجمتها ونشر الطبعة الأولى بالعربية 1984، بواسطة دار البحوث العلمية بالكويت[3]، مطابقة لخطة الفاروقي؟

إن الدافع لطرح السؤال ينبع من الاعتبار التالي وهو: أنه بعد تأسيس المعهد، وبعد المؤتمر العالمي الأول لإسلامية المعرفة في إسلام آباد 1982، ونقلًا عن مقدمة الطبعة العربية (1986) تحت عنوان: "إسلامية المعرفة: المبادئ العامة - خطة العمل - والإنجازات"[4] رأى المعهد أن يقوم بنشر خطة تفصيلية تمثل دليل

(1) ترصد مصادر عديدة مسار تطور مشروع إسلامية المعرفة، انظر مثلاً: د. جمال الدين عطية: مرجع سابق، وخطة المعهد المعلنة طبعة 1986، ص 14 - 17.

(2) انظر قائمة المشاركين في المؤتمرات في ملاحق د. جمال الدين عطية.

(3) نقلاً عن: الوجيز في إسلامية المعرفة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،(سلسلة إسلامية المعرفة1)، هيرندن، فيرجينيا،1987، ص 17.

(4) إسلامية المعرفة: المبادئ العامة - خطة العمل - الإنجازات، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، 1986.

العمل في ميدان إسلامية المعرفة وخدمة الفكر والمفكر وطالب العلم المسلم، وقد أوكل المعهد إلى الأستاذ الدكتور إسماعيل الفاروقي مهمة إعداد وتحرير هذه الخطة باللغة الإنجليزية ثم قامت بعض دور النشر العربية بترجمة تلك الطبعة إلى العربية، ونشرها دون تنسيق وتفاهم كامل مع المعهد، فرأى مجلس أمناء المعهد أن يعهد إلى الأستاذ د. عبد الحميد أبو سليمان بإعادة تحرير هذه الدراسة باللغة العربية، وتمت مراجعتها الفنية واعتمادها خطة عمل للمعهد.

أ – مبادئ وخطة العمل المعلنة (1982)[1]:

تمثل خطة العمل هذه، المستندة إلى مجموعة من المبادئ العامة، نسخة أكثر تبلورًا وأكثر تفصيلًا لتصور الفاروقي، واتخذت شكلًا أكثر دقة وترتيبًا من هيكل هذا التصور أيضًا، وبذا جاءت معبرة عن مؤسسة. فإن كانت قد حملت نفس التشخيص لعلّة الأمة ونفس التفسير له، وكذلك وإن كانت قد حددت نفس طبيعة المهمة (دمج نظاميّ التعليم) كما قدمها الفاروقي في بحوثه الثلاثة، إلا أنها فصلت في شرح أوجه قصور المنهاجية التقليدية، والمبادئ الأساسية للمنهاجية الإسلامية، كل هذا[2] كتمهيد لخطة العمل. وبذا، نقول إن ذلك الجزء –السابق على خطة العمل التي أعلنها المعهد – قد فصّل في ذلك العامل الذي كان بمثابة الحاضر الغائب في بنود التصور الذي قدمه الفاروقي في بحوثه ألا وهو ما أسماه "رؤية الإسلام" التي ينطلق منها الباحث في نقده للعلم الغربي (والتي أثارت –وفق قراءتنا السابقة – التساؤل عن كيفية تكوينها لدى باحثي العلوم الاجتماعية الحديثة).

ومن ناحية أخرى:

فإن خطة عمل المعهد (المعلنة بالإنجليزية والمترجمة – سواء التي أعدها الفاروقي أو لا) والمترجمة والمحررة إلى العربية (التي أعدها د. أبو سليمان) هذه

(1) المرجع السابق.

(2) المرجع السابق، ص ص21 – 118

الخطة لا تنطلق من العلوم الاجتماعية والإنسانية فقط ولكن من فكر وحال الأمة في مجملها. ولذا، فإن خطاب الخطة في مجموعه لا يقتصر على الأكاديميين أو الجامعيين فقط، إلا فيما يتصل بهما مباشرة. وبذا، فإن الخطة تصبح ذات نطاق أكثر عمومية من نطاق تصور د. الفاروقي (السابق توضيحه في بحوثه) وهو الأمر الذي انعكس بصورة أكثر وضوحًا في عدة جوانب من أهمها ما يلي:

* أبعاد أزمة الأمة لا تقتصر على أزمة العلوم الاجتماعية والإنسانية المتغربة ولكن تمتد إلى أزمة المثقفين المسلمين وأزمة المسلمين بصفة عامة "مما يجعل عملية التبديل الثقافي في الأمة الإسلامية وإسلامية العلوم الاجتماعية والإنسانية واستعادة الهوية الفكرية والثقافية بمثابة حجر الزواية في معالجة الأزمة الفكرية"[1]. ولذا؛ فإن الخطة التفصيلية تمثل دليل العمل في إسلامية المعرفة وخدمة الفكر والمفكر وطالب العلم المسلم[2].

* ولذا؛ فإن مقدمة خطة العمل قد بينت أن الخطة، وإن كان المعهد يهدف إلى السير على هداها، "إلا أنها خطة عامة شاملة يمكن أن يشارك في إنجازها وإنجاحها كل مخلص يهتم بالقضية العلمية والفكرية من رجال الأمة ومؤسساتها العلمية والحضارية"[3].

بعبارة أخرى، لم يَدّعِ المعهد منذ البداية أن خطة العمل هذه هي خطته كمعهد، وإن كان قد حدد في نهايتها أولويات في خطة عمله كمعهد إلى جانب أولويات عمل الأمة في إنجاز خطة إسلامية المعرفة (باعتبارها خطة للأمة كلها). ومن هنا، لابد وأن يبدأ تمييزنا بين ما أوكل المعهد على نفسه تحقيقه من الخطة، وبين ما طرحه من تصور عام يمكن أن يشارك في تحقيقة الكثيرون عبر أرجاء الأمة.

(1) نفسه، ص 18
(2) نفسه، ص 19
(3) نفسه، ص 121

ولذا؛ فإن تقويم دراستي هذه لمسار منهاجية المعهد مع إسلامية المعرفة يجب أن يرتكز على جانبين: ما أوكله المعهد إلى نفسه وقدر ما حققه منه من ناحية وما كان يسوّقه المعهد من أفكار من ناحية أخرى، ومقدار قيامه على خدمتها. على سبيل المثال: من خلال نشر أعمال من لا ينتمون مباشرة إلى مشروعاته أو تكليفاته.

* كذلك بالنظر إلى بنود أهداف خطة العمل[1] نجد أنها أيضًا ذات خطاب عام يتحدث عن الفكر الإسلامي والأمة ومؤسساتها ونظمها، فكر الأمة، المنهج الإسلامي سواء في مجال الدراسات النظرية أو تأصيل الدراسات العملية في مجال الواقع الحياتي، مجالات إسلامية المعرفة.

ومن ناحية ثالثة: نجد أن خطة المعهد تتحدث عن خطوات العمل باعتبارها مسارات ومجالات مترابطة متكاملة[2] وليس خطوات متتالية كما طرح الفاروقي في تصوره.

* ومن ثم، تنطلق بنود خطة العمل من مسار الحاجة إلى بلورة منطلقات الفكر الإسلامي ومفاهيمه ومناهجه... وهو الأمر الذي يستدعي تمكنًا من أصول الإسلام الكبرى (الكتاب والسنة وعلوم الشريعة وعلوم اللغة العربية وتاريخ الصدر الأول للإسلام) كما يستدعي دراية بقضايا العصر ومعارفه ووسائله وتحدياته.

فإن سطور الخطة قد بينت أهمية سبق الدراية بالأصول على الدراية بالواقع، واجتمع العمل من أجل المعارف مع العمل من أجل مجالات الحياة على نحو بَيّن كيف أن إصلاح واقع الأمة من خلال استعادة الفكر الإسلامي ودورَه في توجيه جهود الأمة هما خطوتان متكاملتان في هذه الخطة المعلنة للمعهد. في حين أن تصور الفاروقي في بحوثه وإن استدعى علاج واقع الأمة كمنتج إلا أنه ركز على

(1) نفسه، ص ص121 – 122

(2) نفسه، ص 123

الإصلاح الأكاديمي العلمي وصولًا إلى دمج نظامي التعليم كمنطلق.

* واستكمالًا لهذا التصور الكلي؛ أي الذي ركز على الأعمدة الفقرية لرؤية كلية متعددة الأبعاد لعملية تنفيذ إسلامية المعرفة، نجد أن مسار العمل الثالث من مسارات خطة المعهد انصب على التمكن من التراث. وقد أفاضت الخطة في تفاصيل تحقيق هذا التمكن[1] وقدمت تصورًا متكاملاً لدرجة تدفع القارئ للتساؤل كيف بالإمكان تحقيق هذه المهمة؟ وهل تحققت؟

* وفي المقابل يأتي التمكن من المعرفة المعاصرة باعتباره مسارًا رابعًا، في حين كان يمثل الخطوة الأولى في تصور الفاروقي يعقبها التمكن من التراث.

وفي حين تحدث الفاروقي عن العلوم الغربية، تتحدث الخطة عن المعرفة المعاصرة وعن الحضارة الغربية. ولقد حددت الخطة بالتفصيل عدة خطوات لتحقيق هذا التمكن من المعرفة المعاصرة[2]، وبدون الدخول في تفاصيل هذه الخطوات، فلقد افترضت التوصل إلى وضع ملخص عن كل علم غربي يحدد نطاقه وموضوعاته ومناهجه، وبتراكم الملخصات وتجميعها في ملف شامل ذي مقدمة عن أسس النقد الإسلامي يمكن إعداد كتاب تعريفي ذي حجم مقروء يقدم النظرة العامة والشمولية. ويقوم على الجهد السابق عن العلوم الغربية كتاب آخر مقارن عن الحضارة الغربية ككل.

* والمسار الخامس في خطة المعهد هو الكتب العلمية المنهاجية[3]، وهذا الإنتاج كان يمثل الغاية النهائية لتصور الفاروقي والذي اقترن بالحاجة إلى تدريب الكوادر اللازمة لتدريسه. ولذا؛ نجد أن المسارات التالية للخطة تتحدث عن أولويات البحث العلمي ثم تكوين الكوادر العلمية[4]، وهي

---

(1) نفسه، ص ص128 – 136

(2) نفسه، ص ص136 – 142

(3) نفسه، ص ص142 – 143

(4) نفسه، ص ص144 – 155

بمثابة الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ المسارات السابقة وليست على قدم المساواة معها.

خلاصة القول: إن هذه المسارات السابقة توضح لنا كيف تتقاطع ثلاث دوائر كبرى في خطة المعهد: الأكاديمي المعاصر، التراث، واقع الأمة الحياتي دون تحديد أولوية أحد المسارات مقارنة بآخر، إلا أن المسارات الثلاثة تتراكم وتتقاطع متطلبات إعدادها ومخرجاتها.

إلا أنه تجدر الإشارة من ناحية أخرى إلى أن فكرة المرحلية لم تغب عن خطة المعهد، ذلك لأنه في معرض تحديد أولويات عمل الأمة في إنجاز خطة إسلامية المعرفة[1] بينت الخطة أن هناك مرحلتين أساسيتين في عمل الأمة:

المرحلة الأولى تتضمن كلًّا من إتقان العلوم الحديثة (قضاياها، مناهجها، غاياتها، تطورها، والنقد لها من منظور إسلامي) والتمكن من التراث الإسلامي (لاحظ هنا أن الترتيب اختلف عن ترتيب بنود الخطة العامة السابقة الإشارة إليها).

أما المرحلة الثانية، فتتضمن بدورها خطوتين وهما تحديد المشاكل المهمة التي تواجهها الأمة، ثم الإبداع والمبادرة لتتحقق الإسلامية باعتبارها ثمرة التمكن والإتقان لكل من الأصول والتراث والعلوم الحديثة من خلال منهج علمي تحليلي نقدي. ويتحقق هذا الإبداع سواء على مستوى العلم والفكر أو على مستوى المتطلبات العملية لحل مشاكل الأمة، حيث "لن تكون هناك نماذج من الكتب المنهجية الجامعية المجردة والكوادر والبرامج الدراسية فقط، ولكن ستكون هناك مسيرة عريضة وعطاء مدرار يصدر عن الأمة بكل طاقاتها وعقولها وفي كل مجالات حياتها"[2].

ومن ناحية رابعة وأخيرة: وعن أولويات خطة عمل المعهد[3]، مقارنة بأولويات

(1) نفسه، ص ص171 – 176

(2) نفسه، ص 176

(3) نفسه، 176 – 180

خطة الأمة، السابقة الإشارة إليها، فإن المعهد بتمييزه بين المجموعتين من الأولويات إنما يؤكد أن المهمة ليست مهمة أفراد أو مؤسسات فذّة أو بارعة لا يبقى من بعدهم من أثر بعد أن يطويهم التاريخ إلا ذكر في قاعات الدرس وصفحات التاريخ، ولكن المهمة يجب أن تتسرب عبر الأمة وبها ومعها وتحقيقًا لأهداف الإبداع والمبادرة.

وبناء عليه، وانطلاقًا من هذا التمييز، فلقد كان تحديد المعهد لأولويات خطته يتسم بالاعتدال على أساس أنه "يعلم حق العلم أنه لن يستطيع وليس مطلوبًا منه استقصاء كل تلك الأعمال (أو بنفس الترتيب ولا بتلك المراحل في السير)، فهي أعمال مناطق الأمة ومؤسساتها العلمية... ومجال لمشاركة ومساهمة كل فرد له باعٌ في العلم والمعرفة وإنما كل ما يقصد إليه المعهد هو تهيئة الأذهان وتمهيد الطريق وتقديم النماذج الملموسة الضرورية... والمعهد لإنجاز هذه الغاية، يدعو ويحاور ويستكتب وينشر ويعلم وينسق ويتعاون..."[1].

وعلى ضوء كل ما سبق، وإذا كان الفاروقي انطلق من الأكاديمي نحو التراثي والواقع، فكيف سيكون مسار عمل المعهد مع القيادتين التاليتين؟ وكيف ستعكس إنجازات المعهد وزن هذه الدوائر الثلاث: الأكاديميا، التراث، واقع الأمة؟ وكيف سيتحقق الربط بينها؟

ب - ماذا حقق المعهد من هذه الخطة (82 - 1986)؟

يجدر طرح السؤال على النحو التالي: ما نمط ما أعده المعهد في سنواته الأولى من أجل العمل على تحقيق هذه الخطة؟ لأن المرحلة محل الاهتمام هنا (1982-1986) هي من قبل سنوات التأسيس الأولى، ويستغرقها إعداد التصورات والخطط الفرعية، ناهيك بالطبع عن التسويق للفكرة بعد تدشينها وإعداد البنية التحتية (حيث تم افتتاح مبنى المعهد 1984).

(1) نفسه، ص 179

ولذا؛ فبالمقارنة بين التصور عن كل من التمكن من التراث والتمكن من المعرفة المعاصرة وبين إنجازات المعهد، يمكن القول ابتداءً: إن خطة المعهد -في المجالين - كانت طموحة وربما -لم تكن واقعية أو ممكنة التحقيق - على الأقل في السنوات الأولى لتكوين المعهد وخاصة على ضوء محدودية الموارد البشرية القادرة على تدشين تلك الأعمال في تلك المرحلة المبكرة من تأسيس المعهد. ولذا؛ فإن تقويم الإنجاز يصبح أكثر موضوعية إذا ما امتد ليغطي على الأقل عقدًا من الزمان بعد سنوات تأسيس المعهد الأول (أي مع نهاية رئاسة د. طه العلواني 1996).

ففي طبعة 1986 من كتاب إسلامية المعرفة تمت الإشارة إلى الإنجازات التالية[1]:

* ثلاثة مؤتمرات عالمية لإسلامية المعرفة طرحت للنقاش (المستمر بعد المؤتمرات) قضايا فكرية ومنهاجية أساسية تحتاج لمزيد من العمل والبحث، وهي مؤتمر إسلام آباد 1982، ومؤتمر الحضارة الإسلامية بالتعاون مع ماليزيا 1984، ومؤتمر الخرطوم.

* مشروعان متوازيان: مشروع دراسة الفكر الحضاري الغربي ونقده ملخصات في خمسة علوم غربية عن حالة كل علم، ومشروع إحياء التراث الإسلامي (ندوتان من أجل تكشيف مصادر من أمهات كتب التراث تحت الاصطلاحات المتداولة في عدد من العلوم الاجتماعية والإنسانية (النفس، الاجتماع، الإنسان، الفلسفة، السياسة، الاقتصاد)، ومن أجل تيسير استخدام الحاسب الآلي من أجل التبويب والفهرسة للتراث.

* الطبع والنشر والتوزيع[2].

* المجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية والإسلامية AJISS.

* المنح وتوجيه الطلبة.

---

(1) نفسه، ص ص185 - 225

(2) نفسه، ص ص 216 - 217، وانظر إصدارات المعهد.

ثانيًا: منهاجية القراءتين

نحو تجديد أصول الفقه: رؤية العلواني

في شهادته أمام فريق بحث مشروع التقويم، وذلك في القاهرة في 2/ 7/ 2002، وعقب الإفاضة في الحاجة للجمع بين العلم الشرعي والعلم الاجتماعي على ضوء ضرورة إعادة النظر في أبعاد دور العقل والعلاقة بينه وبين النص والواقع، قال د. طه العلواني: "عامة أنا متهم من قِبل البعض بأنني تسببت في تحويل إسلامية المعرفة من إصلاح العلوم الحديثة إلى إصلاح العلوم الشرعية. الدكتور الفاروقي –رحمه الله – اهتم بقضية إخراج كتب جامعية منهاجية أو ذات منهجية مفعمة بروح التوحيد. والدكتور عبد الحميد أبو سليمان اهتم بقضية الفقه والقضايا المتعلقة به. ولكنني حين اهتممت بالأزمة الفكرية الخاصة بنا وخاصة القابعة على علومنا التراثية، ما غفلت عن جوانب الأزمة في العلوم الاجتماعية بأشكالها العامة، ولكنني قد لا أكون بنفس المستوى من القوة إذا حاولت أن أقدم نماذج في العلوم الاجتماعية على خلاف الحال إذا فعلت ذلك في علوم خَبِرْتُها"[1].

وبهذه الكلمات المعدودة، فك أ.د. العلواني شفرة التشابك بين أمرين أساسيين (سبق إلقاء الضوء عليهما): من ناحية، مِنْ أين يبدأ مسار إسلامية المعرفة لتحقيق أهدافها؟ من العلم الشرعي أم من العلم الاجتماعي؟ ومن ناحية أخرى، ما دور كل من الشرعي والاجتماعي وما العلاقة بينهما في تنفيذ إسلامية المعرفة؟ هل كل منهما قادر بمفرده أن يحقق جانبًا من هذا التنفيذ أم هل المطلوب سد هذه

(1) د. طه العلواني: نحو منهاجية عمل للتواصل إلى جعل المعرفة تقدم في إطار إسلامي، بحث مقدم إلى ملتقى الفكر الإسلامي التاسع عشر في الجزائر 8 – 1985/ 7/ 15

الفجوة بين الجانبين من خلال نمط جديد من التعليم والبحث يمثل طريقًا واحدًا ذا مسارين متكاملين ومندمجين وليس طريقًا ذا اتجاهين؟

ومما لا شك فيه، أن لكل من هذا النمط الأخير للتعليم وهذا النمط من البحث متطلباته السابقة سواء على الجانب الشرعي أو الجانب الاجتماعي، ناهيك عن مناطق تقاطعهما أو اندماجهما تطبيقًا لوحدة المعرفة الإسلامية. والإطار الكلي الجامع بين هذين الأمرين والذي ألقى عليه الضوء أيضًا تعليق د. العلواني هو: هل تخصص رئيس المعهد لابد وأن ينعكس مباشرة على مسار خطة عمل المعهد لتنفيذ إسلامية المعرفة؟ أم أنه لابد وأنه يكون قد صبغ هذا المسار بصبغته، على الأقل فيما يشارك فيه (بصفته كأستاذ أصول فقه) من أنشطة بحثية وتعليمية؟

وإجمالًا، وعلى ضوء التساؤلات السابقة، يمكن القول - بصورة كلية -: إن تخصص رئيس المعهد الجديد قد انعكس على خطاب المعهد عن منهاجية التنفيذ، فإذا كان خطاب المعهد بعد الفاروقي ظل يبرز التكامل بين دوائر أو مستويات إسلامية المعرفة (الغربي - التراثي - الإبداع الجديد) الذي حددتها خطة المعهد (1986)، إلا أن مزيدًا من الضوء قد أُلقيَ على الجانب التراثي بصفة خاصة، وخاصة في خطابات رئيس المعهد عن خطط العمل التنفيذية.

وعلى جانب آخر -فإن الملمح الاستراتيجي الثاني في هذه المرحلة (86 - 1996) هو صعود أهمية قضية المنهاجية واعتراف قيادة المعهد بأهمية تحديدها، وكذلك اعترافها بصعوبة المهمة وتعقدها وحاجتها إلى تضافر جهود عديدة وليس جهود مؤسسة واحدة، هي المعهد، ويساعد الرجوع إلى خطابات رئيس المعهد ووثائق المعهد، المنشورة وغير المنشورة على شرح تفاصيل المقولة المجملة السابقة عن الملمحين الاستراتيجيين في رؤية العلواني عن منهاجية إسلامية المعرفة. ويتضح ذلك في الجزءين التاليين:

رؤية العلواني: لماذا الانطلاق من القراءتين؟ وكيف؟

على غرار المنهج المتبع في الدراسة، نقتصر في هذا الموضع على مصادر إسهام العلواني التي حملت بالأساس عنوان إسلامية المعرفة، ذلك أننا لسنا هنا بمعرض دراسة مشروعه الفكري والبحثي كأستاذ أصول فقه بالأساس.

هذا ومتابعة تطور خطابات د. طه العلواني حول إسلامية المعرفة طوال ما يزيد عن العقد من الزمان وحتى انتهاء رئاسته للمعهد توضح لنا الملامح الاستراتيجية لرؤيته.

(1) ففي دراسة [1] 1985 تبلورت التجلّيات الأولى لمنهاجية القراءتين:

فمن ناحية، اتفق العلواني مع تشخيص الفاروقي حول أبعاد الأزمة الفكرية للأمة باعتبارها أخطر أزمات الأمة وهي الكامنة في طبيعة ازدواجية أنظمة التعليم وانعدام رؤيتها وفقدان الهدف والمنهاجية السليمة، كما اتفق حول ضرورة إعادة تقويم الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية لتُبنى على أسس إسلامية. ومن ثم فإن، إسلامية المعرفة لدى العلواني "هي السبيل لإنهاء الازدواجية الموجودة في نظام التعليم السائد، وهي عملية تبديل ثقافي تعني إعادة صياغة العلوم والمعارف صياغة إسلامية بحيث تخضع نظرياتها ومناهجها لنظرة الإسلام الكلية عن الكون والإنسان بل وتحقق هذه النظرة".

كما اتفق العلواني مع الفاروقي -بشكل عام - حول القواعد والمبادئ العامة للمنهجية الإسلامية والتي تنطلق من التوحيد. ثم جاء ترتيبه لهذه القواعد على النحو التالي: الوحي، العقل، موضوعية المعرفة المعتبر من مراتب الإدراك، ملاحظة أحوال المجتمع، ربط مناحي الاجتماع بالكتاب والسنة والفطرة، النقل والعقل، الكتاب والسنة، النظرة الشمولية، التناسق والتنظيم، التربية الاجتماعية[2].

ولكن من ناحية أخرى وفيما يتصل بخطة العمل فلقد ظهر عدم التطابق بين العلواني والفاروقي.

(1) المرجع السابق.

(2) نفسه، ص ص5 – 14

فلقد جاء التمكن من التراث سابقًا في الترتيب على "التمكن من العلوم الإنسانية المعاصرة من خلال واقعها الحالّ بعيدًا عن نظرة الانبهار بها أو الرفض لها". ولقد أفاض د. العلواني في شرح التراث[1]: حقيقته، والاستعمال المعاصر للكلمة، أنواعه، الموقف من التراث (الرفض، التقديس، الانتقاء الشكلي) حتى وصل إلى محطتين أساسيتين: أولاهما - ما أسماه "أنسب صيغ للاستفادة من تراث الأمة" ثم الخطة من أجل التيسير والإحياء والانتقاء.

وبالوقوف عند المحطة الأولى نجد لبنات خطاب القراءتين وملامح التوجه لتنفيذ إسلامية المعرفة ولكن ابتداء من التراث ونحو الواقع والعلم الاجتماعي وبالتفاعل معه وليس العكس. فيقول د. طه[2] إن مصادر المعرفة الإسلامية التي تميزها عن سائر ألوان المعرفة الأساسية هي: الوحي (الكتاب الكريم والسنة النبوية المطهرة) والعقل. والكليات الإسلامية والمقاصد الشرعية دفعًا للوعي هي الهادي للعقل الإنساني والمرشد له، ويتكاتف العقل مع الوحي بالفهم السليم له وإدراك غاياته ومقاصده ووضع مناهج لتحقيقها، ولكل من العقل والوحي مجالاته، ولابد من أخذ منهاج الإصلاح منهما معًا خاصة وأن الفكر أو الفقه أو التفسير أو التأويل هو نتاج عقول إسلامية تتأثر بمؤثرات الزمان والمكان وليس هناك التزام تام أو ثابت لها فهي نتاج بشري يؤخذ منه ويترك، وإن كان الاجتهاد التام المتجدد لا ينبغي أن يخلو منه عصر.

ومن ناحية ثالثة: لم تحظَ خطوات التمكن من الفكر الحضاري الغربي[3] بمثل ما حظيت به خطوات التمكن من التراث من اهتمام د. العلواني، ولهذا فإن هدف إعداد الكتب المنهاجية، أي الكتب التي تقدم إعادة صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، لم يظهر بين قائمة الحاجات التي حددها د. العلواني في هذه

(1) نفسه، ص 15 – 24

(2) نفسه، ص ص 24 – 26

(3) نفسه، ص ص30 – 32

الدراسة، فلقد ركزت في مجموعها على القواعد والمبادئ والأسس اللازمة لإنتاج معرفة إسلامية على ضوء العلاقة بين الوحي والعقل[1].

بعبارة موجزة، فإنْ بدا لنا تركيز د. العلواني في هذه المرحلة على مهام الشرعيين بالأساس إلا أن رؤيته لم تكن أبدًا محصورة في تجديد هذه الدائرة الشرعية بذاتها فقط ولكن في تواصلها أيضًا مع دائرة العلم الاجتماعي. ولقد تبلور هذا الموقف بالتدريج وعبر عقد من الزمان حتى أثمر فكرة جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية 1996، باعتبارها تطبيقًا لمنهاجية القراءتين.

(2) في دراسة له بعنوان نحو بديل إسلامي في الفكر والمعرفة[2]، قدم د. العلواني طرحًا يركز على كيفية إصلاح النظام التعليمي من خلال تحول ثقافي. فبعد تشخيص الحالة القائمة لفكرة الأزمة؟ (الانقسام بين الاتجاه التقليدي "الأصالة" والاتجاه الذي يرى عالمية الفكر الغربي المعاصر، اتجاه الانتقاء من الاتجاهين السابقين) وبعد تحديد نمطين من المعرفة التي يتم تعليمها في مجتمعاتنا (العلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية المعاصرة التي تشكلها الرؤية الغربية، العلوم الدينية أو الشرعية أو الأصولية) والتي تنقسم بينها المعارف والتي لا تساعد أي منها بمفرده على عملية اجتهاد فعالة تساعد على حل مشاكل الأمة، وبعد تشخيص حالة التعليم وما أصابه من ازدواجية واستقطاب ثنائي على نحو جَزّءَ من طاقات الأمة، وبعد تشخيص الحالة الحضارية للأمة سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا، والتي تبرز أبعاد الأزمة المادية الشاملة، بعد هذا التشخيص المتعدد الأبعاد لحالة الأزمة الراهنة[3] يقدم العلواني تصوره لكيفية مراجعة فكر الأمة

(1) نفسه، ص ص32 – 33

(2) نص محاضرة ألقاها د. العلواني في الرباط –أغسطس 1988 بدعوة من إيسيسكو (من الإصدارات المحدودة للمعهد تحت عنوان:

Towards an Islamic alternative in Thought and Knowledge.

(3) المرجع السابق، ص ص1 – 10

باعتباره سبيل الحل، فيكرر طرح المبادئ والأسس العامة التي ترتكن عليها هذه المراجعة وهي المتصلة بقضايا السببية، التقليد، النزاع بين النقل والعقل... إلخ، وينتقل إلى تعداد خطوات العمل المطلوبة، ومن الملاحظ أنها خطوات على مستوى الأمة. ومن ثم، فهو ينتقل من المعرفي الفكري إلى الحياتي الوقائعي: فيدعو إلى تصحيح الهيكل الثقافي للأمة وتصميم مؤسسات ونظم إسلامية تقود إلى تحقيق مفهوم إسلامي للحضارة[1].

ويحدد د. العلواني ثلاث سمات لانطلاق عملية بناء نظام حضاري، وهي: توافر مصادر خالية من التحريف والغيبيات، مقبولة عقلانيًا ومنطقيًا وكذلك تكون واقعية وقادرة على التغير من أجل التأثير على الواقع. وبذا، ينتقل د. طه للمقارنة بين النظرية المعاصرة للمعرفة (الوضعية) وبين النظرية الإسلامية مؤكدًا على العلاقة بين الوحي وبين العالم المحسوس كمصدر للمعرفة[2].

ومن ثم، يصل د. طه إلى الغاية والهدف، على مستوى النظم التعليمية ألا وهي إعادة تنظيم النظم التعليمية لعلاج القصورالناجم عن الفصل بين التعليم الديني، العلماني، المدني، والعسكري، ومن ثم دمج كل النظم التعليمية، وإقامة نظام تعليمي واحد قائم على تعاليم وروح ورؤية الإسلام ويستجيب لاحتياجات وتطلعات الأمة، ويقدم لأبناء الأمة جانبًا مهمًا من المعرفة الإسلامية المتصلة بالمعتقدات والقيم والغايات الإسلامية وأخلاقيات المسلم، والتعرف على شريعة وتاريخ وحضارة المسلمين. إن دراسة الحضارة الإسلامية في نظر د. العلواني -هي في صميم عملية تطوير هذا البديل الإسلامي في مجال المعرفة والفكر؛ ذلك لأن دراسة الحضارة الإسلامية يعد وسيلة مهمة لخلق وبلورة الانتماء للأمة. ومن ناحية أخرى، فإن الاستراتيجية التعليمية الجديدة تتضمن أيضًا - من رؤية العلواني - مقررًا لدراسة

(1) نفسه، ص ص10 – 12

(2) نفسه، ص ص12 – 17

قواعد وقيم ومصادر وغايات الإسلام كمصدر للفكر والثقافة والحضارة. ثم يلي هاتين الخطوتين -في نظر العلواني: مراجعةُ العلوم الإنسانية والاجتماعية من منظور إسلامي، وهي العلوم التي تنطلق من أسس غربية وبدأت تواجه مراجعات لمناهجها ونظرياتها وتطبيقاتها تبين أوجه القصور فيها وسبل معالجتها[1].

بعبارة أخرى يمكن ملاحظة أن ما يمكن وصفه بتشكيل الرؤية الإسلامية هو بمثابة خطوة مسبقة وضرورية -في تصور د. العلواني - لمراجعة العلم الاجتماعي المعاصر من منظور إسلامي، وبذا فهو أكثر تفصيلًا من الفاروقي -في هذا الأمر وإن كان وصل إلى نفس غاية الفاروقي ألا وهي توظيف نتائج المراجعات لإعادة كتابة العلم الاجتماعي على نحو يعكس النظرة الإسلامية عن الواقع المعاصر واحتياجاته. ويرى د. العلواني أن جميع الجامعات العربية والإسلامية عليها واجب التعاون لتحقيق هذا الهدف[2].

(3) ومن تحديد المستوى العام للقضية ومستوى أولويات مهام الأمة لخدمتها، كان مستوى خطة عمل المعهد حاضرًا في تصور العلواني ويتمايز عن خطة عمل الأمة ككل.

وإذا كان "الوجيز في إسلامية المعرفة "قد لخص مبادئ وخطة عمل المعهد المنشورة 1986 دون إضافة، إلا أنه في أول اجتماع لمستشاري المعهد في واشنطن 1989، (ثم تكرر انعقاده بعد ذلك كل أربع سنوات تقريبًا 1992، 1996، 2000، 2006) قدم د. العلواني بعد رئاسة ثلاثة أعوام للمعهد، تصورًا[3] أكثر اكتمالًا وأكثر واقعية من حيث تقدير صعوبات المهمة وضرورة إحكام الخطة.

(1) نفسه، ص ص18 – 21

(2) نفسه،ص ص20 – 22

(3) إصلاح مناهج الفكر وإسلامية المعرفة ورقة عمل لندوة مستشاري المعهد وممثليه/ واشنطن، 4 – 1989/ 3/ 10، غير منشورة، وللتداول الداخل المحدود بين مجمل أعمال هذا الاجتماع، 71 صفحة

ففي ورقة عمل هذه الندوة، وبعد شرح دواعي عرض القضية على الأمة[1]، وتناول الجذور التاريخية لها والسوابق على خبرة المعهد[2]، توقف عند المبادئ وخطة العمل[3]: والجديد فيها -مقارنةً بما سبق - يتلخص في أمور ثلاثة: الحاجة إلى تقويم ما تم، خطة المهام، والمهام المطلوبة لا يقدر عليها المعهد بمفرده.

من ناحية: أشار العلواني إلى أن خطة العمل المعلنة في كتاب إسلامية المعرفة (1986) هي "خطة اجتهادية كانت يوم وضعت خطة نظرية، وقد بدأ العمل في جوانب منها منذ 1984... وبقطع النظر عن حجم هذه الجهود، فإن عرضها ودراستها وتقويمها أمور لابد منها لتبين سلامة الخطة وتكاملها من عدم ذلك... والندوات (وغيرها) أيضًا في حاجة إلى التقويم... والمكاتب وسيلة تحتاج إلى تقويم أعمالها ووضع الخطط الدقيقة لأفضل طرائق أدائها... فإن هناك محتوى مخططٍ فكري معرفي لخطة العمل ووسائله، وكلا الأمرين بعد هذه السنوات في حاجة إلى التقويم والمراجعة والتسديد والتجديد".

ومن ناحية أخرى: قدم د. العلواني طرحًا تفصيليًا لتصوره -بحكم موقعه ومع الأخوين: الشهيد الفاروقي والأستاذ عبد الحميد أبو سليمان وبقية الأخوة - وحدد هذا التصورُ الهدفَ وسبيل تحقيق ومستلزمات هذا السبيل، ومتطلبات ووسائل كل ما تقدم.

ولم يكن الهدف أو المنطلق -كما قدَّم الفاروقي - مراجعة الغربي بعد استيعابه، ولكن حدد العلواني الهدف كالآتي: "إيجاد العقل المسلم المستنير القادر على ممارسة دوره في الاجتهاد والتجديد والعمران الإنساني لتأهيل المسلم لدور الاستخلاف، والقيام بحق التسخير والوصول إلى هدف التمكين والقيام بحق الأمانة"[4]، والسبيل لذلك: إعادة بناء منظومة الفكر لدى المسلمين، بناء النسق

(1) المرجع السابق، ص ص2 – 9

(2) نفسه، ص ص10 – 18

(3) نفسه، ص ص20 – 25

(4) نفسه، ص21

المعرفي والثقافي الإسلامي؛ وبذا يتأكد انطلاق تصور العلواني من بناء الرؤية والنموذج المعرفي، وهما اللذان ظهرا ضمنيًّا في طرح الفاروقي الذي انطلق من مراجعة الغربي ونقده من رؤية إسلامية. وعلى هذا النحو يتضح كيف أن العلواني -قد أخذ يراكم على "الخطة النظرية "لجعلها ممكنة التنفيذ.

إلا أنه عند تحديد محاور العمل الأساسية ووسائل تحقيقها: لم يميز -كما في طرحه السابق - بين "العلم الاجتماعي الغربي والعلم الشرعي "أو بين مهام كل من العلماء الشرعيين والاجتماعيين والعلاقة بينها.

فالمحاور الخمسة عامة وهي: الفكر، المنهج، العلم والمعرفة، الثقافة والحضارة والتراث.

والوسائل هي مسح الدراسات والأبحاث والكتب المقررة في هذه المحاور وتصنيفها ونقدها والانتقاء وتقديم الملخصات ونشر البحوث، وعقد الندوات لمناقشة النتائج، ورصد ردود فعل الأمة وتفاعلها، والعمل على إدخالها إلى المناهج الدراسية والمقررات "[1].

هذا، وكان العلواني في موضع لاحق من طرحه (الخاص بطبيعة الإطار الأكاديمي باعتباره أحد المقومات -كما سنرى لاحقًا) قد توقف عند تشخيص أزمة المناهج الدراسية الغربية -العلمانية - اللادينية وما تفرضه من تحديات أمام تحقيق إسلامية المعرفة. وهنا استدعى -التمكن من التراث أو من الثقافة والحضارة المعاصرة باعتبارهما من سبل تحقيق إسلامية المعرفة، أي بناء مداخل جديدة للعلوم الإنسانية والاجتماعية لتقدم نموذجًا مجسدًا قابلًا للتجريب وقادرًا على تمثل وتمثيل فكرة "التبديل الثقافي وإسلامية المعرفة". ولكن، لم تكن هذه الغاية أو هذا الهدف - لدى د. العلواني- منفصلًا عن إطار أكثر اتساعًا ورحابة وتمثله المحاور الأساسية الخمسة - سالفة الذكر - التي تشكل قاعدة للتفكير الواعي بالقضية[2].

(1) نفسه، ص ص 22 - 23

(2) نفسه، ص ص 49 - 50

وهكذا، تتبلور –وبطريقة إضافية – لدى العلواني فكرة متطلبات أو بيئة إعادة صياغة العلوم الحديثة صياغة إسلامية، على نحو يجعلها على قدم المساواة في الأهمية مع هذه الصياغة الجديدة. ولهذا فإن خطة العمل –في تصور العلواني – لم تكن خطة ميكانيكية ذات خطوات متوالية ولكنها كانت عملية تفاعل وحراك حية على مستويات عدة، معرفية مقارنة، ونقدية للغربي، ونقدية للتراث، وفكرية ثقافية حضارية على مستوى الأمة ككل، وليس فقط على مستوى علمائها الشرعيين أو الاجتماعيين. ولهذا لم تكن المهمة سهلة التنفيذ (ولكن، كيف؟)

فمن ناحية ثالثة: أفصح د. العلواني عن تمييزه بين ما هو مطلوب إنجازه على مستوى الأمة وبين ما هو في طاقة المعهد، على أساس أن دور المعهد يتلخص في جعل قضية إسلامية المعرفة هي قضية الأمة ومثقفيها وذلك من خلال: بلورة القضية وتوضيحها، تقديم "نماذج مفصلة تحمي القضية من آفات الرفض والتجاهل لسبب الغموض أو الإحباط بسبب التسطيح أو العجز بسبب الميوعة في التقديم والتعميم"، بناء الكوادر والقواعد في مؤسسات الأمة. بعبارة أخرى، رأى العلواني أن على المعهد أن يقوم بدور العقل المفكر المخطط في هذه القضية: "فنعين بدلًا من أن نُحمل، ونساعد بدلًا من أن نُمول، ونوجه بدلًا من أن نبذل جهودنا في التفاصيل فتهلك طاقاتنا، وننقد ونقوّم، ونسدد ونقارب، وننتج أمورًا أساسية في هذه المحاور لا يستطيع الأفراد إنتاجها".

ولقد اقترن تحديد العلواني لنطاق دور المعهد –مقارنة بالمتطلبات الشاملة لخدمة القضية – بتقدير متكامل الأبعاد للعقبات والمعوقات. فبعد أن وردت متناثرة وفي خلفيات خطابات قادة المعهد ووثائقه، فلقد جمع د. العلواني خيوطها وقدمها بصورة متبلورة تجسد التشابك بين أنماط المعوقات المختلفة المعرفية، والأكاديمية، والسياسية، والمنهاجية.

ولقد رسم العلواني خريطة هذه المعوقات كالآتي[1]: الرسميون، اللادينيُّون، الحركات الإسلامية، الغرب، اتجاهات ومحاولات التسطيح، العلماء التقليديون، رجل الشارع (الجمهور)، المعارك الجانبية، الإطار الأكاديمي، مجموعة أخطاء وانحرفات الاتجاه نفسه.

وبهذه الخريطة للمعوقات والعقبات، استكمل العلواني -في أول اجتماع لمستشاري المعهد (عام 1989) - حلقات عملية التقويم الأولى للخطة التي أعادت تحديد أولويات خطة العمل ومسارها من ناحية، كما أعربت من ناحية أخرى عن مدى صعوبة المهمة بصفة عامة أو على نطاق المعهد بصفة خاصة نتيجة تعدد وتشابك معوقاتها: سواء من البيئة المحيطة أو من داخل الدائرة ذاتها. ومن ثم، فقد جمع هذا التقويم الذي قدمه العلواني (1989) بين تأثير ومتطلبات كل من: البيئة المحيطة بالقضية، العلاقة بين الفكر والحركة، العلاقة بين الرسمي والحركي والأكاديمي، العلاقة بين الاتجاهات التقليدية والتجديدية، العلاقة بين البحث والأمة، العلاقة بين الغربي والإسلامي، ولكن على نحو إبداعي وليس تلفيقي سطحي... وأخيرًا، العلاقة بين الفكري المعرفي وبين العقيدي والفقهي. ومن ثم، فإن العلواني جسد الوسطية بين مجموعة من الثنائيات. ولهذا، كان العلواني مدركًا لمدى أهمية وحيوية سرعة النجاح في تقديم نماذج من نتائج مشاريع بحثية أو دراسات تحمي القضية من آفات الرفض أو التسطيح على حدٍّ سواء[2].

كما كان د. العلواني مدركًا -في هذه المرحلة المبكرة من تقويم خطة العمل الأولى للمعهد كيف أن المرونة في التطبيق تصبح أمرًا لازمًا، فهو يقول[3]:

(1) نفسه، ص ص 25 - 56

(2) هنا يمكن الإحالة السريعة في هذا الموضع -لمبادرته بالدعوة إلى مشروع العلاقات الدولية في الإسلام (1986) ومساندته للفريق وخاصة بعد أن اتضح صعوبة المهمة وعدم إمكانية إنجازها بسرعة وفق معايير خطة العمل (كما سنرى في آخر أجزاء الدراسة).

(3) إصلاح مناهج الفكر وإسلامية المعرفة...، مرجع سابق، ص ص56 - 58

"إن الوعي بالعقبات يمكن أن يساعد على تحويلها إلى إمكانات إذا أحسن فهمها والتعامل معها بمنطق وأصول وقواعد الحوار كما ترسمها الرؤية الإسلامية وتحدد مقاصدها".

ومن ثم، رأى العلواني أن العقبات لا يمكن أن تكون محبطة للعمل أو مقعدة عن المبادرة: "بل لابد من التفكير في أكثر من بديل يمكن العمل من خلاله واعتبارها جميعًا مجالات تجريبية لاتجاه قضيتنا ومعرفة مدى قدرتها على الإنجاز..." (ولذا) ضرورة قضية بناء سلم الأولويات في هذه البدائل والمجالات المختلفة وذلك وفق أطر وخطط عمل مناسبة من الناحية الزمنية متخذة في اعتبارها اعتبارات المكان والتميز بين قابليات وإيجابيات المسلم (عالِمًا أو باحثًا أو جمهورًا أو حركة أو تيارًا فكريًّا).

إنّ على الذين تصدوا لحمل هذه القضية أن يتمتعوا بأكبر قدر من المرونة اللازمة، والمبادرة المبدعة سواء بتحقيق أكبر قدر من المشاركة في تأصيل هذه القضية وتبيين جوانبها المختلفة أو دفع الآخرين للانخراط في صفوف العاملين، هذا الحقل الذي يتطلب جهودًا متضافرة ومتكاملة، تعرف لحرية الحركة مفهومها السليم وحدودها، وتمارس المبادرة سواء في طرح القضايا أو القيام بمشروعات بحثية، ووضع خطة طويلة الأجل لتحويل قضية: (إصلاح مناهج الفكر وإسلامية المعرفة) إلى مساقٍ فكري وثقافي وحضاري، والتفكير بمعايير الإنجاز، وكيفية قياس هذا الإنجاز، حتى لا نتوهم ثمارًا ولا نؤكد على الحصول على نتائج ليست حقيقيّة.

إنّ التفكير بهاتين القضيتين (قضيتيّ: الفكر وإسلاميّة المعرفة) على أنها مساقٌ حضاري وثقافي وفكري، ومعايير القياس والإنجاز فيهما يجب أن يكتب لهما تصور مفصل يشكل في جوهره خطة عمل كبرى طويلة الأجل لجميع جوانب هذه القضية باعتبارها حركة فكر، وفكر حركة تتكامل مؤسساتها (الفروع) مع المؤسسة الأصلية وفق قواعد من المرونة اللازمة والمبادرة القادرة، فإن قضايا

الفكر لا تحتمل الانتظار الطويل؛ لأن الانتظار دونها يؤدي إلى تفاقمها وتراكمها، وإدارة حركة الفكر ليست ذلك الإنسان الراصد أو المراقب، بل هو الإنسان الواعي والمبادر والقادر على مواجهة كل ما يستجد من أمر يستحق من عمل أو حركة.

وعلى ضوء هذا الاعتراف بأهمية المرونة، والدعوة لتحديد مهام أساسية مستقبلية (مقرر إسلامية المعرفة ومعايير الإنجاز معًا)، فلقد وصف العلواني العملية القائمة بأنها "حركة فكر" (على ما بينها وبين مدرسة أو تيار فكري من اختلاف) محددًا بذلك وفي وقت مبكر طبيعة رسالة المعهد وطبيعة خطة عمله (المتنوعة، المتعددة، المرنة). الأهم من ذلك أن الرؤية الوسطية بين الثنائيات -السابق تحديدها - لِتبين كيف تبلورت -في منهاجية إسلامية المعرفة وفق رؤية العلواني - عملية التعريف بالعلاقة بين الأبعاد المعرفية والفكرية، والسياسية، والحضارية مع التمييز بينها -وليس فصلًا بينها وبين الأبعاد العقيدية والأبعاد الفقهية. ومن ثم، تبلور في رؤية العلواني مقارنة برؤية الفاروقي مناط المهمة والرسالة الكلية.

وهو الأمر الذي يمثل الخطوة التأسيسية لأية منهاجية سليمة، ولكن ظلت قائمة إشكالية أساسية أمام التنفيذ، وهي: أين الكوادر القادرة على التنفيذ (أي إبداع الصياغة الإسلامية للعلوم والفكر؟) وماذا بشأن كوادر الصف الثاني القادرة على التلقي في مراحل التعليم؟ ومن هنا تبرز أهمية مبادرة العلواني بفكرة مقرر إسلامية المعرفة من ناحية، ومشروع الخريطة الفكرية من ناحية أخرى.

(4) التصور عن مقرر إسلامية المعرفة[1]

في بداية أعمال الندوة التي عقدها المعهد في القاهرة لمناقشة هذا التصور حدَّد د. طه العلواني دوافع الحاجة لهذا المقرر وأهدافه وطبيعته، على نحو يبين كيف أضحت قضية منهاجية تنفيذ إسلامية المعرفة -وليس فقط تحديد فلسفتها وأهدافها - قضية متميزة تحوز الاهتمام تحقيقًا للانتقال من مرحلة تدشين الرواد

(1) أعمال ندوة مقرر إسلامية المعرفة المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب القاهرة، 1989/ 7/ 9.

للفكرة والدعوة إليها بصفة عامة إلى مرحلة تأسيس وتقنين كيفية التنفيذ أمام الكوادر المهتمة بعبارة أخرى تحقيقًا لتحول بنية فكرية إلى برامج وإجراءات تكوّن -ما وصفه د. علي جمعة- بعلم أسلمة المعرفة أو فقه أسلمة.

وتتلخص أطروحات العلواني عبر أعمال هذه الندوة (طرحًا وتوضيحًا ومناقشة واستدراكًا مع المشاركين فيها) على النحو التالي:

1 - إذا ما أريد لقضية إسلامية المعرفة أن تحتل موقعها في عقل المسلم المعاصر فلابد أن يتم تحويلها إلى شيء يمكن دراسته وفهمه والتعامل معه... (أي تحويل)... إلى مادة يمكن أن توصل من خلال أقنية أكاديمية أو تعليمية أو إعلامية لتصل إلى عقول أبناء الأمة.

2 - إعادة تشكيل العقل المسلم من خلال قضايا الفكر ومنهاجيته من ناحية ومن خلال تقديم العلوم الاجتماعية والإنسانية من منظور إسلامي من ناحية أخرى لا يمكن أن يتم دون تحويل هذه القضايا إلى مساق دراسي بعد أن بدأت كأمنية (1972 - 1977) ثم تحولت إلى شعار وقضية (1977 - 1981) ثم إلى مبادئ وخطة عمل (1981 - 1986).

3 - وأمام التفاوت في النظر إلى الموضوع (من جانب المشاركين في الندوة)، سواء من حيث الحاجة إلى مقررٍ عام موحدًا لجميع طلبة الجامعة ومقرر خاص يختلف وفق التخصص يقدم الضوابط الإسلامية المتعلقة بهذا التخصص لتكون بداية لوضع مدخل إسلامي لكل علم، أو سواء من حيث مدى توافر استعداد الجامعات للتعاون في هذا الأمر بحيث يمكن أن يدخل المقرر من النواحي الرسمية ضمن إطار مقرر آخر، أو سواء من حيث العلاقة بين هذا المقرر المقترح وبين مقررات الثقافة الإسلامية والحضارة الإسلامية التي يتم تدريسها في بعض الجامعات، أو سواء من حيث كيفية تحديد العلاقة بين الوحي والعلوم الشرعية وبين العلوم

الكونية والإنسانيات...، أو سواء من حيث العلاقة بين تاريخ العلوم وبين فلسفاتها، أمام هذه الجوانب من التفاوت في الآراء، والتي تبين خلط المشاركين بين متطلبات المقرر اللازمة لتحويل الفلسفة والفكرة إلى إجراءات وبين هذه الفلسفة ذاتها ودوافعها وأهدافها، كان د. العلواني واضح الرؤية يؤكد على ماهية المقرر المطلوب باعتباره كتابًا علميًّا متقنًا وواضح الخطوات وكافيًا وقادرًا على الإقناع بعلمية هذه القضية وبضرورة تبنيها وكيفية التعامل معها، وحتى يكون هذا الكتاب هاديًا للمداخل الإسلامية في العلوم[1]. ذلك لأن الجامعات والحكومات ألقت الكرة في ملعبنا ويطالبون بشيء علمي وليس شعارات، فإما أن نقول للناس إننا مجرد فكرة وشعار وأمانيّ فقط وإما أن نثبت فعلًا أن في الإسلام حضارة وثقافة[2].

4 - أسفرت الندوة عن تصور لمكونات المقرر على النحو التالي[3]: مقدمة (في المصطلحات): الباب الأول: تمهيد: دوافع الحاجة إلى بديل فكري وأسانيد مشروعيته (التمايز الحضاري والتعددية الحضارية والخصوصية في ظل التفاعل الحضاري) معالم البديل الفكري الإسلامي وخصائصه، آفاق هذا البديل ورسالته. الباب الثاني: التصور الفلسفي لإسلامية المعرفة (خصائص التصور الإسلامي: نظرية المعرفة ومدراسها الفلسفية، نظرية الإسلام في المعرفة). الباب الثالث: المعرفة الإسلامية تاريخيًّا (إسهام المسلمين في تاريخ المعرفة والحضارة، نمط تفاعلهم مع الثقافات والحضارات الأخرى، النمط الإسلامي التراثي الذي سجله المسلمون، التعريف بكتب ومؤلفين وقضايا من تراثنا). الباب الرابع: منهج المعرفة

(1) المرجع السابق، ص16

(2) نفسه، ص36 - 37

(3) نفسه، ص ص71 - 82

الإسلامية (المفهوم، المنهج الإسلامي التقليدي -الأصولي والكلامي، أصول المنهج الإسلامي من القرآن والسنة، أخلاقيات المنهج الإسلامي، الاجتهاد وأدب الخلاف، استخدام المصادر، اللغة، المنهج الغربي)

الباب الخامس: خطط وأساليب إسلامية المعرفة (التخطيط لإسلامية المعرفة، أساليب العمل في إسلامية المعرفة، نماذج مختارة).

وبالنظر إلى هيكل هذا المقرر ومحتواه، تتبلور لنا سمات وملامح أساسية من تصورات للعلواني سبق شرحها، وعلى رأسها: أن صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، لا تنطلق ابتداءً من نقد الغربي على ضوء استيعابه، ولكن لابد وأن تنطلق من تكوين وبناء معرفي إسلامي مسبق هو الذي يشكل الرؤية الناقدة ويحدد الضوابط الإسلامية لها. ولقد استغرقت أبواب أربعة من الكتاب في تناول جوانب هذا البناء المعرفي الإسلامي، ولم يتوقف إلا الباب الخامس فقط -وبإيجاز شديد - عند الخطط والأساليب والنماذج - في حين يكمن في هذه المرحلة كل إشكاليات عملية الربط بين البناء المعرفي الإسلامي وإسهام التراث في موضوعات العلوم وبين نقد القائم سعيًا لإعادة صياغته أو إبداع بديل جديد. وهي عملية معقدة ومتشابكة لا تترجمها أبدًا تلك الكلمات القليلة التي تصف الخطط والعمليات[1].

بعبارة أخرى، تظل العلاقة بين خطوات الخطة ووسائلها، سواء لتجديد الفكر أو إعادة صياغة العلوم من منظور إسلامي (بعد تكوين البناء المعرفي الإسلامي) هي المناط الأساس لتحقيق إسلامية المعرفة من عدمها وتحويلها من مجرد فكرة أو شعار إلى واقع علمي وفكري ملموس. ولذا فإن خطوات التخطيط لإسلامية المعرفة ومراحل المشروع المقترحة[2] هي مقترحات نظرية بحتة، ناهيك عن قصور نطاقها وطابعها الاستاتيكي.

(1) فعلى سبيل المثال تقدم خبرة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام سعيًا نحو منظور إسلامي لذلك العلم، دليلًا حيًّا على ذلك. فلم يتم إنتاج الكتاب الجامعي المرجو في عامين -كما كان متوقعًا - .

(2) في فصل 1 باب 5 من المقرر

فجميع الخطوات (مسح الأدبيات المعاصرة، التعريف بكتب التراث ذات الصلة، تطوير وضبط إطار للموضوع، المكنز، تحديد المفاهيم المعاصرة ومطابقتها بنظائرها في التراث، كشف الآيات والأحاديث ذات العلاقة (تكشيف)، وضع تصورات للأفكار المتولدة وتحريرها وطرحها للنقاش، صياغة العمل وفهرسته ونشره) ليست إلا خطوات تأسيسية متراكمة، أما الرابط التفاعلي بينها فهو أمر آخر، وكذلك المنتج النهائي، فلا يمكن أن يكون مجرد صياغة أفكار، فهذا لا يكفي لتحقيق هدف إعادة صياغة العلوم، وإلا كان مجرد تلفيق تسطيحي لا يرقى إلى إبداع بديل جديد.

ويبقى القول: هل رأى هذا المقرر النور؟ أم ظل مضمونه يمثل محتوى ومسار المشروعات التي بدأت في النصف الثاني من الثمانينيات، دون أن يقدر لهذا المضمون التسجيل في شكل مقرر علمي؟ ومن ثم ظلت الخبرات العملية الفعلية هي المحك على المدى الذي وصلت إليه منهاجية إسلامية المعرفة؟

5 - تبلْور خطاب العلواني -والمعهد - حول دائرة "منهاجية التنفيذ": ففي القاهرة،1992 تم عقد اجتماع مستشاري المعهد الدوري الثاني، فبعد عقد من خبرة المعهد، شهد فتح ملف القضية وتدشين الفكرة وطرح النقاش حولها فلسفة ومنهاجية، تبلورَ خطاب العلواني -والمعهد - حول دائرة "منهاجية التنفيذ"، انطلاقًا من تقويم ما أنجزه المعهد من قبل ودلالته بالنسبة لخطة العمل القائمة وكيفية تفعيلها. فلقد قاد هذا التقويم إلى الاعتراف بصعوبة المهمة، مهما توافر الوعي بالعقبات والمعوقات وهو الأمر الذي فرض على المعهد التفكير في مزيد من التحديد لما يجب عليه القيام به من أولويات، ولهذا قفزت عملية البناء المعرفي الإسلامي كأولوية بين المهام الأخرى المطلوبة لتحقيق إسلامية المعرفة؛ ومن ثم بدا أن إسلامية المعرفة هي عملية معرفية بالأساس من ناحية، كما ظهرت الحاجة من ناحية ثانية إلى مجلس علمي للمعهد.

وفي هذا يقول د. العلواني في سياق اجتماعات [1] 1992:

"كيف نستطيع إذًا أن نجعل من هذه المؤسسة مؤسسة قادرة على تقديم ما نسميه منهجية معرفية؟... ما الجهاز العقلي الذي نحتاجه -والذي أسماه "المجلس العلمي" - لبناء هذه النظرية وهذه المنهجية واختبارها ومناقشتها والتفكير فيها؟ وكيفية تصديرها للأمة؟"

وبالنظر إلى مقولات العلواني هذه -وغيرها من الآراء التي تبلورت خلال هذه الاجتماعات -يتضح لنا ما سبق التنويه إليه في مقدمة هذه الدراسة- عن أبعاد أهمية القراءة في الوثائق غير المنشورة للمعهد؛ فهي تمثل ذاكرة المعهد عن الفكرة وعن التنفيذ. ومن ثم، فهي تساعد على التمييز بين الفكرة (إسلامية المعرفة) ومتطلبات تنفيذها على مستوى الأمة وبين المعهد كمؤسسة من مؤسسات الأمة المنفذة. ومن ثم، فإن أحدَ أهم معايير التقويم في مشروعنا هو ألا نقيس ما هو معلن عن متطلبات تنفيذ الفكرة بصفة عامة على ما أنجزة المعهد فقط، ولكن أن نقيس ما أنجزه المعهد على ما حدده لنفسه من مهام.

وبالتالي، يتضح من هذه المرحلة -أي بعد عقد من تدشين المعهد -كيف أدركت قيادات المعهد أن الإعلان عن الفكرة والهدف -على مستوى الأمة - لا يجب أن يتطابق مع استراتيجية المعهد التنفيذية وتحديد أولوياتها ناهيك عن التنوع حول مسالك التنفيذ وأولوياته. وإذا كان طه العلواني قد عبر عن ذلك عام 1989، إلا أن الرؤية قد أضحت أكثر نضجًا -حول هذا الأمر عام 1992، وبالقفز على التفاصيل الغنية لمناقشات هذه الاجتماعات - 1992 - وعلى ضوء القراءة الكلية له، يمكن استخلاص مجموعات أساسية من الأفكار المتفاعلة بين القيادة والمستشارين والعلماء والتي كشفت عنها هذه المناقشات حول عدد من الأمور وهي:

(1) أعمال ندوة المستشارين بالقاهرة، 29 / 2 - 2/ 3 / 92.

فكرة المدرسة أو الحركة أو التيار، المجلس العلمي، كيفية العمل على صعيد محاور الخطة والإشكاليات الأساسية لكل محور...

المجموعة الأولى:

هل المعهد حركة أم مدرسة أم تيار؟

(إشكالية العلاقة بين وضوح الهدف وعدم الاتفاق على الوسائل والأدوات)

في تعليقة على إشارة العلّامة الشيخ محمد الغزالي إلى ما يمكن تسميته بتكوين المدرسة، حيث إن الأفكار الفردية أو أفكار الأفراد مهما جلّت ومهما عظمت سوف تبقى انطباعات، ومن ثم أهمية تكوين مدرسة على أن تكون ذات نسق مفتوح لا نسق مغلق، أبرزت رؤية العلواني عن مسار المعهد وأدواته ووسائله صعوبات تحقيق هذا الأمر حتى الآن. فبالرغم من الاتفاق على الهدف إلا أن هناك عدم اتفاق على الوسائل والأهداف. وإذا كان بعض المشاركين قد أوضحوا أن الهدف ذاته ما زال غير واضحٍ إلا أن تكييف العلواني كان مخالفًا لهم، فلقد قال[1]: "... على مستوى الوسائل والأدوات أُعِدّت بعض الوسائل ولكن لا تزال –وقد مرت ثلاث سنوات – دون مستوى طموحنا الذي كنا قد سجلناه في تلك الخطة...

ففي مجال التكشيف، وفي مجال الفهارس، وفي مجال مداخل العلوم الاجتماعية التي نحتاجها، وفي مجال إعداد الكتب المنهجية لا نزال في أوائل الطريق...

طموحنا أن تكون لدينا مدرسة منظمة لا تعتمد على الأمور العفوية أو التلقائية وإنما تعتمد على وسائل التوصيل المباشر التي تجعل من الرأي الناضج الذي يُطرح حول قضية ما في مصر، رأيًا يصل العالم كله، أو يصل إلى قيادات المسلمين في سائر أنحاء الأرض، وهكذا...

إن المتصلين بنا وبأعمالنا وبمشاريعنا أصبحوا الآن يجاوزون ألفًا وخمسمائة أستاذ في مختلف أنحاء الأرض، ولكن هذا العدد لا نستطيع أن نقول إننا قد خططنا

(1) المرجع السابق، ص ص 14 – 20

لجعله مدرسة يتجاوب أفرادها في مختلف القضايا الفكرية بحيث يمكن أن يشكل تيارًا فكريًّا ومعرفيًّا يستطيع أن يوجه حركة الفكر والمعرفة في شتى أنحاء العالم الإسلامي، فهناك جزر منقطعة بين العلماء فهم ليسوا قادرين على التفاعل وتبادل الخبرات...

... ولابد أن نفكر بأية وسائل أخرى لأن وسيلة اللقاءات والندوات وسيلة لا تزال مكلفة إلى حد ما، وإن كانت وسيلة لابد منها ولابد أن تتم لقاءات إقليمية على الأقل

... إذا تركت هكذا ولم يتم استثمارها في شكل منظم، لا تشعر بفائدة انتمائها إلى هذه المؤسسة وفروعها ومكاتبها ولا تشعر بالتفاعل المطلوب فتضعف إرادتها بدلًا من أن تقوى.

... وبالنسبة لتأسيس المدرسة، لا نزال بعيدين عن تكوينها بالشكل المطلوب، ولا تزال الاتجاهات الفردية للمنضوين تحت لواء هذه المدرسة هي الطابع الأقوى وعلى مستوى القيادات الفكرية، لا نزال نعاني من نقص شديد، على مستوى الطاقات القيادية القادرة على حمل هذه القضية إلى الأمة وإلى جامعاتها... وعلى مستوى الإنتاج الفكري المتميز لا يزال العجز عندنا كبيرًا... ولقد قدمنا جملة من المطبوعات وعقدنا جملة من الندوات تأثر بها من تأثر لكن لا تزال قضيتنا بعيدة جدًّا عن أن تصل إلى هذه القنوات أو أن تصل إلى الكتاب المدرسي أو المنهجي وربما يصعب علينا أن نوصلها إلى هذا قبل أن نفرغ من كتابة مداخل للعلوم الاجتماعية على المستوى الجامعي تُمثل منظورنا في الإصلاح الفكري والمنهجي وإسلامية المعرفة...

... نحن نحتاج أن يكون لدينا تصور وتخطيط مبرمج للوصل إلى بناء مداخل العلوم الاجتماعية وتوصيلها إلى الجامعات، نحتاج إلى بناء المدرسة الفكرية اعتمادًا على ما هو موجود في الوقت الحاضر من العناصر المتصلة بالمعهد في كل مجال".

وكذلك، وتعليقًا على الآراء التي بينت بالفعل أن هناك بين المشاركين في اجتماع 1992 اختلافات على منطلقات الفكرة وغاياتها النهائية وعلى مستويات الفكرة[1]، استكمل د. طه تشخيصه للوضع الراهن بقوله[2]: "بالنسبة لتحديد الأهداف، نحن -كما قلت - نختلف عن غيرنا. نحن ننتمي لحركة الإسلام ولكن حقيقة لا ننتمي لما يمكن تسميته بحركة إسلامية بالمفهوم الحركي أو الحزبي، نحن ننتمي لحركة الإسلام، هذا الدين بكل ما يمثل نحن ننتمي إليه. نحن يمكن أن ننتمي لما يسمى بتيار الصحوة كتيار، ويمكن أن نكون بعض إفرازاته، ويمكن أن يكون قد أسهم في وجودنا، ولكن لسنا جزءًا من أي شريحة مختصة إلا الشريحة التي أعطت الفكرة كمنطلق في الإصلاح، ولا شك أن هناك أطروحة سياسية لسنا من المنتمين إليها تبدأ بعملية الإصلاح السياسي، مثل مقولة أعطني السلطان وسوف أُصلح كل الأمور وأحكم بما أنزل الله، "ولسنا من أصحاب هذه الفكرة على أية حال. النقطة الثانية: هناك تيار آخر يؤمن بعملية الإصلاح العقدي والالتزام الفقهي من خلال سلوكيات معينة يُرمز إليه ويُسمى بالتيار السلفي أو نحوه. نحن لا ننتمي إليه بهذا المفهوم، نحن ننتمي إلى حركة فكرية ثقافية ترى الإصلاح الفكري الثقافي منطلقًا أساسيًا".

كذلك، وإن أكد العلواني المنطلق الإبستمولوجي للعملية (القراءة في الوحي والوجود) إلا أنه أوضح في أكثر من موضع على[3] أن الغاية النهائية هي المداخل في العلوم الاجتماعية والإنسانية من منظور إسلامي، وأن المجال الذي تُكرّس فيه الجهد هو مجال المعرفة الاجتماعية والإنسانية، وقد يتصل بالفقه، ولكن يُفترض أن تكون صلته به محدودة. فإن جعل القرآن الكريم والسنه النبوية مصدرين للمعرفة الاجتماعية والإنسانية يجعلنا في جهة منفكة عن جهة السلفيين لإهمال فقه الفقهاء.

(1) نفسه، ص ص 1 - 52

(2) نفسه، ص ص 29 - 30

(3) نفسه، ص17 وص56

المجموعة الثانية:

"المجلس العلمي": لماذا وكيف؟

استكمالًا لتشخيص الإطار الكلي للجهود في الأقاليم المتنوعة، بأنه لا يمثل مدرسة، فإن النقاشات المتفرعة[1] بينت الاختلافات بين عدة اتجاهات حول كيفية التخطيط الاستراتيجي للعمل، والتي تمحورت حول فكرة المجلس العلمي وكيفية تكوينه ووظائفه ودوره وأهدافه وسلطانه.

هل هو جهاز تنفيذي ذو عقلية حركية إدارية، أم عقل مفكر ومخطط لمشروع حضاري ضخم ليكون قادرًا على ضخ الأفكار والمشروعات الاستراتيجية لقنوات التنفيذ لتصنيع البرامج والسياسات؟ هل هو مجلس ذو نطاق عالمي يتجاوز نطاق المجالس الإقليمية، أم ينسق بينها؟ وإذا كان الاتجاه العام للنقاش قد اتفق على أن يكون المجلس ذا طبيعة تخطيطية استراتيجية وليس تنفيذية، على أساس التفرقة بين الإطار الكلي (النموذج المعرفي والرؤية الإسلامية للكون) وبين إطار السياسات والبرامج، وبين إطار التنفيذ في مشروعات من أجل إنتاج العلوم، إلا أن اختلاف الاتجاهات حول أبعاد هذه القضية، في بداية العقد الثاني من أداء المعهد، يبين كيف كان هناك تداخل في رؤى الكوادر بين الهدف وأساليب التحقيق، وكيف أن استراتيجية تحقيق الهدف لم تكن ناضجة أو متبلورة بقدر كاف. حيث برز النقاش حول الحاجة للمجلس لتعميق الهدف وتحديد الفلسفة والاستراتيجية.

بعبارة أخرى، كل هذا يؤكد كيف أن الضغوط كانت أكبر من القدرات والإمكانيات وفي ظل تشعب المهمة وصعوباتها.

وإذا كان اجتماع 1992 بعد كل هذا، قد اتخذ قرارًا بتكوين المجلس، وإذا كان المجلس لم يتكون حتى الآن... فلابد وأن نتساءل: لماذا؟ وما الدلالة بالنسبة لنطاق دور المعهد وخطته خلال العقد الثاني من عمره؟

(1) نفسه، ص ص 55 – 100

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن د. العلواني، وتأكيدًا لرؤيته في اجتماع 89 ونحو مزيد من التحديد لنطاق دور المعهد، قد أوضح[1] أن المعهد لا يمكن أن ينهض بالمستويات الثلاثة التي اقترحها البعض (د. جمال الدين عطية) وهي الفلسفة، البرامج والسياسات، التنفيذ في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ لأن على المعهد، وفق رؤية العلواني أن يركز على المستوى الأول بالأساس أي المستوى المعرفي على أن يراعي عن بعد بعض نماذج المستويين الثاني والثالث.

المجموعة الثالثة:

العلاقة بين خطوات (أو محاور) الخطة الخمسية الأولى (د. طه 1989) ومقارنة على خطة الفاروقي، وإشكاليات كل خطوة:

لم تكن هذه العلاقة، ومن ثم المنطلقات والمحطات النهائية محسومة في نظر الجميع، ولذا –وكما سبق القول– كان الوضع القائم هو وضع المدرسة المفتوحة أو التيار الواسع. إلا أن الأمر كان يستوجب الاتفاق على ماهية المنطلق: هل مصدرا المعرفة معًا فقط أم أيضًا الرؤية الإسلامية الكونية؟

وتُبين النقاشات حول المحاور الستة أمرًا مهمًّا وهو الدعوة[2]، إلى عدم البداية من الصفر وعدم إغفال التراكم السابق حتى يمكن تحديد الجديد المطلوب إضافته في منهاجية العمل.

ولقد طالب د. طه[3] بأوراق عمل تحدد قدر هذا التراكم. مما يدعونا للتساؤل: هل تمت؟

ومن ناحية أخرى: حظيت إشكاليات العمل في كل خطوة من الخطوات باهتمام أكبر.

(1) نفسه، ص 103

(2) نفسه، راجع مناقشات: د. عمارة ص107، ود. عمر عبيد ص 11 – 112

(3) نفسه، ص108

ولكن، على النحو الذي يتعرض لتوجهات عامة وقواعد وأسس منهاجية، وليس تحديد برامج أو سياسات محددة يجب الشروع في تنفيذها لتحقيق التراكم على مستوى كل خطوة (انظر الجزء الثالث من الدراسة: الإصدارات والمشروعات).

ولسنا هنا بالطبع في معرض الخوض في خريطة هذه الإشكاليات (هذا هو موضوع الدراسة الرابعة - دراسة د. السيد عمر - في هذا المشروع والخاصة بالمنهاجية) سواء المتصلة بالقرآن والسنة، أو التراث، أو التراث الغربي المنهاجية... ولكن، يكفي القول إن المشاركين (سواء من المستشارين أو الكوادر أو العلماء) قد اقترب من خطوة دون أخرى وفق مجال تخصصه واهتمامه، وعلى نحو يؤكد تعدد روافد هذه المدرسة المفتوحة، وإن كانت ذات منطلق واحد وتسعى نحو غاية مشتركة. وهذا الأمر المنهاجي وإن كان يدل على ثراء إلا أنه يظل يطرح قضية: من يبدأ ماذا؟ وكيف التواصل؟ حيث إن إسلامية المعرفة هي مَهمة متعددة المستويات تستدعي مشاركة الفقية والأصولي، وعالم الاجتماعات والإنسانيات.. الخ.

ناهيك عن أمرين آخرين: أولهما: تنوع المدارس والتوجهات داخل كل مجموعة من التخصصات، وثانيهما - اختلاف خبرات التطبيق من مكتب إلى آخر بحيث يمكن القول -وعلى ضوء رؤية د. العلواني السابقة الإشارة إليها- إن هناك خبرات إقليمية أو وطنية في التطبيق لا تتواصل أو تتفاعل مع بعضها. وهو الأمر الذي طَرح -منذ هذه المرحلة - سؤالًا أساسيًا - ظل يتكرر - عن درجة مركزية دور المعهد: فهل كان يطمح لدرجة من المركزية، تآكلت بمرور الوقت - أمام العوائق والعقبات بحيث أضحت المكاتب هي معاهد قائمة بذاتها تتحرك بدون خطط متناسقة أو متراكمة أو مترابطة، يجمع مقر المعهد في واشنطن خيوطها باعتباره قيادة مركزية؟

6 - وأخيرًا، ماذا قدم العلواني في "إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم"[1]:

فبعد عقد من توليه إدارة المعهد، اتضح في رؤية العلواني أمرٌ مهمٌ وهو

---

(1) العلواني: إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، سلسلة إسلامية المعرفة (21)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996.

كيف أن عدم تقديم تعريف جامع لإسلامية المعرفة من جانب المنتمين إلى هذه المدرسة والباحثين في قضاياها قد أثر على أولويات العمل وأساليبه؛ حيث قدموا مجرد تصوراتهم لهذه الأولويات والأساليب. وعلى هذا النحو، نجد أن العلواني يصل إلى قمة التعبير -عما أسماه من قبل "ضرورة المرونة" بقوله: "إننا نقدم (إسلامية المعرفة) من المنطلق ذاته، مجرد معالم للعمل في دائرتها وخطوات ومؤشرات يمكن إفادة الباحثين بها في ممارسة الإنتاج المعرفي والعلمي من منظور إسلامية المعرفة. ولقد تكونت هذه المؤشرات أو الخطوات عبر تجارب وخبرات ومحاولات متنوعة مع "إسلامية المعرفة "في جانبها الفكري والإجرائي... وتنتظر من سائر الباحثين الذين سيتعاملون مع هذه المؤشرات (بناء النظام المعرفي الإسلامي، بناء المنهاجية المعرفية القرآنية، بناء منهج التعامل مع القرآن العظيم، بناء مناهج التعامل مع السنة النبوية المطهرة قراءة التراث الإسلامي قراءة سليمة، التعامل مع التراث الغربي) أن يوافونا بملاحظاتهم وآرائهم وخلاصة ما قد يتوصلون إليه من أفكار حول هذه المحاور ومدى استجابتها لمتطلبات هذه القضية المعرفية المنهاجية".

ويمكن أن نستدعي مجموعة من الملاحظات من واقع هذا الطرح الذي قدمه العلواني تحت عنوان "إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم"،على النحو التالي:

1 - التأكيد على أن قضية إسلامية المعرفة هي قضية معرفية بالأساس، مع تأكيد أكبر على بعد المنهاجية. حقيقة لا تركز دراستي هذه على التطور في المفهوم[1]، إلا أن استدعاءه يتم بالقدر الذي يتصل بالمنهاجية. ومما لاشك فيه، أن النظر لإسلامية المعرفة باعتبارها عملية معرفية منهاجية وليست "مضمونية" بالأساس لابد وأن يؤثر على خطة عمل المعهد

(1) انظر: دراسة د. أماني صالح في هذا المشروع.

وأولوياته كما سنرى من الملاحظات التالية:

2 – إعادة صياغة عناوين "المحاور الستة"، أو ما كان يسمى في تصورات سابقة "المهام". مع استدعاء بناء النظام المعرفي الإسلامي، وبناء المنهجية المعرفية القرآنية كمحور أول وثانٍ، وعلى قدم المساواة مع المحاور الأخرى –بعد أن كانا في الخلفيات كمتطلب من متطلبات العمل، وبعد أن كانا يختلطان مع "الرؤية أو التصور الإسلامي أو الرؤية الكونية الإسلامية". وكذلك، برز التأكيد في "العناوين" على بناء منهاجية التعامل مع موضوع كل محور.

3 – تبلور منهاجية القراءتين (الكون والوحي) باعتبارها مناط العلاقة بين المحاور الستة، فإن القراءة الإبداعية التجديدية الجامعة بين قراءة الوحي (من خلال علومه ومعارفه) وبين قراءة الكون (من خلال علومه ومعارفه) هي السبيل لإعادة صياغة العلوم من ناحية، ولإعادة صياغة عقل الأمة وفكرها من ناحية أخرى، ولإعادة بناء قدرات الأمة ومؤسساتها وعلاقتها بالآخر من ناحية ثالثة.

بعبارة أخرى، فإن منهاجية القراءتين – من وجهة نظري – تختزل كل محاور أو مهام أو خطوات عملية إسلامية المعرفة في خطوتين أساسيتين أو منحيين أساسيين، كما تصوَّرهما د. نصر عارف[1] – ألا وهما: التجديد الذاتي للبنية المعرفية الإسلامية ذاتها، ومنهجية تعامل قويم مع الأفكار والتجارب خارج دائرة النسق المعرفي الإسلامي. وباعتبار أن هاتين الخطوتين محققتان للوصول إلى "منظور حضاري إسلامي" (وفق مصطلح د. منى أبو الفضل، والذي طرحته منذ بداية الثمانينيات متزامنًا مع طرح "مصطلح إسلامية المعرفة")، يظل السؤال ما

(1) د. نصر عارف: في دلالة مفهوم إسلامية المعرفة –نشره الفكر الإسلامي، نشره غير دورية تصدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 15، يوليه 1994.

الذي قدمه المعهد لخدمة إسلامية المعرفة كعملية معرفية منهاجية؟

4 – التعامل مع التراث الغربي، جاء في المرتبة السادسة الأمر الذي يدفع للتساؤل عن موضع إعادة صياغة العلوم الاجتماعية والإنسانية من أولويات غايات العمل وأهدافه، وكذلك عن موضع الأكاديمي مقارنة بالفكري العام ناهيك عن الحركي.

5 – التأكيد على مفهوم "المدرسة المفتوحة" بالدعوة إلى إحاطة المعهد بخبرات الباحثين المقارنة على صعيد كل محور من المحاور الستة.

6 – لم يعد الحديث عن دوافع علاج الأزمة الفكرية مقصورًا على علاج مشاكل الأمة الإسلامية فقط ولكن اتسع نطاق الغاية إلى الإنسانية والعالم. ففي نهاية دراسته يقول د. العلواني:

"تلك هي "إسلامية المعرفة"، كما نفهمها في طورها هذا وفي مرحلة نموها الحالية وتدعو لاستنفار ثقافي إسلامي عالمي باتجاه عالمية شاملة لبناء حضارة الإنسان وتعمير الأرض وتحقيق السعادة لجميع البشر وإنقاذ الإنسانية من مصير يلوح في أفقه الهلاك، وبناء الأمة الوسط الخيرة الراشدة الداعية إلى المعروف والناهية عن المنكر والساعية لسعادة الدارين"[1].

7 – ومع تدشين جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية، ومع انتهاء إدارة العلواني للمعهد، بدأت مرحلة جديدة من مراحل خبرة العلواني تطبيقًا لمنهاجية "القراءتين" كسبيل من سبل تنفيذ إسلامية المعرفة، وذلك بعد عقد من الزمان من بداية خبرة عملية أخرى وهي الجامعة الإسلامية في ماليزيا، والتي كونت بدورها ركنًا ركينًا من خبرة د. عبد الحميد أبو سليمان (الرئيس الأول للمعهد عند الإعلان عن تأسيسه، والذي تولى ثانيةً رئاسة المعهد1996). وسنتوقف عند دلالة الخبرتين العمليتين في الجزء الثالث

(1) العلواني: إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، مرجع سابق، ص4

من الدراسة: خبرات تعليمية، مشروعات بحثية، إصدارات وندوات.

وفي نهاية القراءة في تصور العلواني، كرئيس للمعهد وليس كعالم له إسهاماته المتعددة، يجدر التوقف عند مقولات طرحها عند لقائه المفتوح بفريق مشروع التقويم في يوليو 2002. وتوالت هذه المقولات على النحو الذي يشرح مجددًا، ما يمكن استخلاصه عن مآل تطور طرح العلواني لمنهاجية إسلامية المعرفة عبر عقد من الزمان.

وتتلخص هذه المقولات المتراكمة على النحو التالي:

أ – تشخيص بذور وجذور "أزمة المعرفة الإسلامية" وأزمة العلوم الشرعية لبيان ما إذا كانت أزمة بنيوية أم أزمة تلقٍّ واتصال بين السلف والخلف، ابتداءً من خصائص البيئة الشفوية في الجزيرة ومن ثم، انعكاسات مشكلة الثقافة الشفوية على الاتجاه الإسلامي مع بروز الفقه، ومرورًا بأزمة أخرى نتيجة القول بأن النصوص وحدها هي مصدر التشريع وعلى النحو الذي أنشأ ثنائية "النص –العقل"، في حين أن كلًّا من النص والعقل أصليان. ومن ثم، لا يصح السقوط في دوامة أن هناك عقلًا وأن هناك وحيًا، وأن هناك صراعًا أو تكاملًا بينهما. ثم وصل د. العلواني إلى أزمة سيادة الفقيه وتجاهل دور الاجتهاد أو إضعافه ثم غلبة النقل، وكذلك أزمة غلبة المنهاجية الجزئية الشكلية على الكلية باعتبارها إحدى علامات الأزمة في العلوم الشرعية سواء على مستوى تفسير القرآن أو على مستوى السنة. وأخيرًا، وصل العلواني إلى القول بأن معالم الأزمة في علوم أو الأصول والمقاصد وفي أنه ينبغي أن ننظر إلى العقل على أنه متهم باستمرار أو نحاول أن ننتقص من أهميته، لأن الله أعطاه هذه الصلاحية.

ب – تشخيص الأزمة في جانب العلوم الاجتماعية، وكانت أزمة العلوم الاجتماعية هي مدخل د. طه للعلاقة بين هذه العلوم وبين علوم الوحي، وصولًا إلى منهاجية القراءتين، ليس باعتبار هذه المنهاجية حلًّا لأزمة العلوم الاجتماعية، ولكن (وهذا هو الأهم والذي

حاز النصيب الكبير من اهتمام العلواني بحكم تخصصه) باعتبارها سبيلًا إلى حل أزمة العلوم الشرعية. فهو يقول: "أريد أن أعطي للعلوم الاجتماعية إعادة ارتباطها بالقيم... من خلال توصيلها بعلوم الوحي. وفي الوقت نفسه أريد أن أجعل لعلوم الوحي مجالاً وميدانًا تسمح بأنسنتها وإبراز الجانب الإنساني فيها بدلًا من أن تظل وكأنها شيء معلق في الهواء لا يرتبط بواقع الإنسان، مع أن واقع الإنسان ملاحظ في عملية التشريع بشدة... فكل العلوم الشرعية منصبة على الإنسان وفعله وتقويم ذلك الفعل". بعبارة أخرى، إسلامية المعرفة –كعملية معرفية ومنهاجية – في رؤية العلواني هي عملة ذات وجهين أو طريق ذو اتجاهين أحدهما الشرعي، والآخر الاجتماعي ناهيك عن الربط بينهما.

جـ – كيفية الربط بين الوحي كمصدر للمعرفة وبين الظاهرة الاجتماعية (وتمثل هذه الرابطة أو هذه العلاقة بين المنحيين جانبًا أساسيًّا في منهاجية إسلامية المعرفة، باعتبارها عملية معرفية منهاجية بالأساس، وفي كيفية تطبيقها. فيرى د. طه أن كل ظاهرة اجتماعية لها ثلاثة أبعاد: بعد إنساني، بعد طبيعي، وبعد ثالث غير منظور وهو "فعل الغيب في الواقع أو فعل الله في الواقع". وبذا، يضيف د. طه إلى أهمية القيم والأحكام في الإسلام، أهمية فعل الغيب في الواقع. وهو الأمر الذي يعتبره البعض من أصعب الأمور في التحليل السياسي، ويرى د. طه (على ضوء قصة الخضر وموسى) أن: "فعل الغيب في الواقع هو في الحقيقة فعل عقلاني يمكن الكشف عنه، لكن له منهج في الكشف عنه لابد من اكتشافه. فمشكلة العقل المسلم مع قضية الغيب أنه لم يميز بين غيب مطلق لا نعرف كيف نصل إليه... وبين غيب غير مطلق متاح لي؛ لأنه يتكشف مع الزمن ومع الواقع ومع زيادة القدرة البشرية... إذًا العلم الاجتماعي سيبقى قاصرًا إذا اعتبر أن كل ما يجري إنما هو إنسان وطبيعة ولم يعمل على كشف بُعد فعل الغيب في الواقع....."

د – إسلامية المعرفة بين الشرعيين والاجتماعيين: لماذا يركز د. العلواني على الشرعيين أو على إصلاح العلوم الشرعية؟ يقول: "إن جهود الاجتماعيين من

مداخل شرعية كانت موفقة ربما أكثر بكثير من الأصوليين الذين وقفوا عند حدود الأدلة والاستدلال، دون توظيف هذه الأدلة. إن خوف الأصولي من الدخول على العلوم الاجتماعية -على ما ربيناه عليه ورسخناه في نفسه - يمنعه أن يقود هذه المسيرة، لكن هؤلاء الذين عملوا في مشروع مثل مشروع العلاقات الدولية في الإسلام وأمثالهم هم القادرون على العمل في الأسلمة وإنتاج عمل ممتاز. كتالوج مقررات جامعة العلوم الاجتماعية والإسلامية هو أفضل ما وضع في إسلامية المعرفة على ضوء تجارب مكاتبنا وجامعة ماليزيا وجامعة باكستان بحيث تجد العلوم الشرعية مستبطنة في الاجتماعية والعكس."[1]

ثالثًا: منهاجية تجديد فكر الأمة وإصلاح واقعها: من نقد الفقه التقليدي إلى التربية المعرفية والوجدانية: رؤية "أبو سليمان" عن الأصالة الإسلامية المعاصرة:

سبقت الإشارة إلى مقولة أ.د العلواني (2002) بأن الفاروقي ركز على إعادة صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، وأن العلواني ركز على إصلاح العلوم الشرعية وأن "أبو سليمان" ركز على نقد الفقه وإصلاحه.

أما د. أبو سليمان، فلقد قارب أو قارن بين القيادات الثلاثة -التي توالت على رئاسة المعهد - من مدخل تنوع زوايا التعامل مع قضية إسلامية المعرفة على نحو أدى إلى توسيع أفق القضية وتكامل الجهود. ولقد سجل هذا المدخل في ختام تعليقه المكتوب الذي أرسله إلى د.جمال الدين عطية عقب إصدار الأخير دراسة شاملة تحت عنوان "إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي"، تحت رعاية جمعية التربية الإسلامية، وجرت مناقشتها في ندوة علنية في مارس 2004. وفي بداية هذا التعليق[2] حرص د. أبو سليمان على "تصحيح بعض

(1) راجع: شهادة د. العلواني، في: ملاحق هذا المشروع/ الكتاب.

(2) انظر أيضًا تسجيل هذه الخبرة في د. عبد الحميد أبو سليمان: إسلامية المعرفة رؤية للعشر سنوات القادمة ورقة عمل مؤتمر إستانبول (2006).

المعلومات الواردة في ص 111، ص116 عن عدة أمور وهي: تاريخ تأسيس المعهد وتسجيله ورئاسته الأولى (د. عبد الحميد) ومديره الأول (د. الفاروقي)، وكذلك عن كونه –وليس د. الفاروقي – صاحب فكرة إنشاء جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين. وأخيرًا، عن تطور خبرته الذاتية من حيث المؤلفات والرسائل العلمية، ومن حيث مبادراته لتأسيس المؤسسات المتخصصة العاملة من أجل خدمة قضايا الفكر الإسلامي وعلى رأسها المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

وعودة إلى مدخل د. أبو سليمان للمقارنة بين بؤرة تركيز منهاجية كل من الرموز الثلاثة التي لعبت دورها على التوازي أحيانًا والتوالي أحيانًا أخرى والتقاطع أحيانًا ثالثة، فلقد فَصَّلَ د. أبو سليمان في هذه المقارنة على النحو التالي:

"فالدكتور إسماعيل الفاروقي وهو المهاجر إلى أمريكا، والحاجة إلى الدعوة فيها جعلته يهتم في أعماله بإبراز المزايا والوجه المشرق للإسلام، وكنت –وأنا قادم من مكة ومن عالم الأمة التي تعاني من التحديات والتخلف – أبحث بالدرجة الأولى عن الداء وأسبابه وكيفية علاجه، فكان الدكتور إسماعيل، أجزل الله ثوابه وأسبغ عليه واسع رحمته، يهتم بالنصف المملوء من الكأس، وكنت أهتم بالنصف الفارغ منه وهذا يوضح التكامل في فكر الفريق خاصة إذا أضفت إلى ذلك الجانب الشرعي والتراثي الذي مثّله الدكتور طه جابر إلى فريق المعهد بحكم التخصص..."

إنما كل ما أردته هو مجرد توضيحات تلقي أضواء قد تكون مفيدة لفهم القضية ومسيرتها، خاصة إذا تطرقنا إلى التفاصيل، وبالذات لماذا كانت المنهجية محورًا مهمًا لرسالة المعهد، وفي الوقت الحاضر لماذا يولي المعهد كل هذا الاهتمام للجانب النفسي الوجداني التربوي إلى جانب المحور المعرفي في نشاطاته ومنشوراته،... وفي المطبعة الآن كتاب آخر لي يتصدى بتوسع لهذه القضية تحت عنوان "أزمة الإرادة والوجدان المسلم: البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة"

ويصدر عن دار الفكر بدمشق قريبًا بإذن الله، وهو يدفع بقضية الإرادة والوجدان إلى دائرة الضوء، مكملًا للقضية الفكرية المعرفية في إحداث التغيير الحضاري..."[1]

إن قراءة هذه المقولة -بعد العرض السابق في الدراسة لرؤيتي كلٍّ من الفاروقي والعلواني عن منهاجية إسلامية المعرفة -لَتُبيِّن بالفعل ما أشار إليه د. أبو سليمان – من تكامل الجهود وتوسيع أفق القضية – من ناحية، وما استخلصته أنا -كنتيجة أساسية لدراستي التقويمية، ألا وهو أن إسلامية المعرفة هي تيار واسع متحرك وليس مدرسة فكرية بالمعنى الحرفي للمفهوم[2]، وهو الأمر الذي سيتضح أكثر على ضوء خبرة بعض كوادر المعهد والباحثين المنتمين إليه (في الجزء التالي من الدراسة).

إذًا، ما الأبعاد المميزة لرؤية أبو سليمان لمنهاجية إسلامية المعرفة؟

تجدر الإشارة ابتداءً إلى أمور ثلاثة: من ناحية أن "د. أبو سليمان" لم يُنشر له تحت عنوان إسلامية المعرفة (في إطارها العام) بالأساس، ولكن له دراستان فقط من أعماله حملت عنوان الإسلامية ولكن ارتباطًا بالعلوم السياسية.

أما كتاب إسلامية المعرفة: المبادئ وخطة العمل والإنجازات فلقد جاء في مقدمة طبعة (86) أنه يقوم على الترجمة التي قدمها د. أبو سليمان للخطة التي صاغها باللغة الإنجليزية د.الفاروقي، في حين تذكر مصادر أخرى (د. طه العلواني) أن "د. أبو سليمان" قد حرر هذه النسخة وعدَّل فيها، كما أن آخرين (أسلم حنيف) قد أشار إلى تعديلات أجراها د. أبو سليمان على خطة 1989. وفي المقابل، فإن "د. أبو سليمان" قدم رؤيته عن إسلامية المعرفة بعد عقدين (مؤتمر واشنطن 2000) وكذلك رؤيته عن إسلامية المعرفة: رؤية لعشر سنوات

(1) المرجع السابق.

(2) من أهم التعليقات في مؤتمر إستانبول 2006، من جانب كوادر المعهد الأساسية د. الملكاوي، د. البرزنجي، ومن جانب خبرائه، د. المسيري، أن خبرة المعهد لا تمثل حركة أو مدرسة ولكن تمثل تيارًا.

قادمة (مؤتمر إستانبول 2006) إلا أنهما بالرغم من أهميتهما فهما غير منشورين.

ومن ناحية أخرى، في مؤلفاته التي تعرضت لأبعاد مباشرة من القضية: مثل أزمة العقل المسلم (1986)، وقضية المنهاجية في الفكر الإسلامي (1996) فلقد أصدرهما المعهد تحت سلسلتي المنهاجية ورسائل إسلامية المعرفة على التوالي.

ومن ناحية ثالثة، لم يحز التأصيل أو التنظير لإسلامية المعرفة نصيبًا أساسيًّا ومنفردًا في بحوث أبو سليمان المنشورة إلا أن أعماله -ابتداءً من مؤلَّفه:1960 "نظرية الإسلام الاقتصادية" - ينطلق من جوهر هذه القضية ومؤسس لها في أبعادها المختلفة، ولو بدون استخدام المصطلح، ومن رؤية دارس للعلوم السياسية والاقتصادية ذي الارتباط بتاريخ الإسلام وحضارته وثقافته.

ومن ثم، وفي تعليقه أيضًا المكتوب الذي أرسله إلى د. جمال الدين عطية تعقيبًا على "إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي" فهو يقول: "وفي الواقع فإن كتابي - "نظرية الإسلام الاقتصادية"1960م - وأنا على مقاعد الدراسة في جامعة القاهرة هو الذي لفت نظري إلى إمكانات الإسلام في مجال الفكر والعلوم الاجتماعية، وأن المنهج الذي اتبعته في ذلك الكتاب كان مفتاح الآفاق الفكرية التي فتحت أمامي قضايا إسلامية المعرفة في المضمون، ولذلك جاءت رسالة الدكتوراه في مجال العلاقات الدولية، عام 1973م، تطبيقًا لتلك الرؤية وتلك المنهجية التي ناقشتها في تلك الرسالة الجامعية؛ ولذلك فإن أهمية تلك الرسالة ليس فقط فيما توصلت إليه من أفكار وآفاق ولكن لما قدمته من رؤية في منهجية عملتُ بعد ذلك على تعميقها واستخدامها فيما أتصدىَ له من قضايا فكرية، وما تَّم من نقاش وبحث في قضاياها".

بعبارة أخرى، فإن أبا سليمان اهتم بقضية منهاجية إسلامية المعرفة بشكل عملي تطوٌري موضع التطبيق في مجال اختصاصه الفني أي العلوم الاجتماعية، ناهيك عن توجهه لاستخدام مفهوم قضايا العلوم الاجتماعية ومنهاجيتها من

منظور إسلامي، إلى جانب استخدام مفهوم وحدة المعرفة الإسلامية. وإذا كان أبو سليمان قد انطلق ابتداءً من نطاق العلوم الاقتصادية والسياسية -وخاصة العلاقات الدولية مطبقًا منهاجيته على صعيد الدراسات النظرية والأكاديمية (وإن استهدف إصلاح واقع اقتصاد المسلمين أو علاقاتهم الدولية)، فلقد خاض بعد ذلك تجربة تأسيس المعهد، وكان أول رئيس له ومن ثم فلقد ساهم في تصميم تصور المعهد مع بقية الرواد، إلا أنه خاض خبرة خاصة مع "وحدة المعرفة الإسلامية" في ظل رئاسته للجامعة الإسلامية في ماليزيا (89 - 1999) ليعود بعد ذلك للاهتمام بمجال التربية الوجدانية والأسرية، في ظل رئاسته الثانية للمعهد.

وفيما يلي بعض التفصيل عن تراكم أبعاد هذه الرؤية وهذه الخبرة في جزئيات ثلاث: قبل تأسيس المعهد وخلال السنوات الأولى من خبرته، ثم خبرة الجامعة الإسلامية في ماليزيا، وأخيرًا الرئاسة الثانية للمعهد وصعود الخبرة في المجال التربوي.

أ - الأصالة الإسلامية المعاصرة:

(1) من مقدمة كتاب نظرية الإسلام الاقتصادية: الفلسفة والوسائل المعاصرة[1]، يعترف أبو سليمان بآثار الجمع المبكر بين دراسة العلوم الحديثة والتاريخ العربي والإسلامي وعلوم الدين وخاصة ما يتصل بالعقيدة والتوحيد[2]، كما يتضح كيف أن الرؤية الإسلامية تكونت لديه قبل الإلمام بتفاصيل التشريع الإسلامي؛ ولذا حين بدأت دراسته للاقتصاد والسياسة اصطدم بالفكر السلبي والمتناقض لدى من يدعون العلم بالإسلام، في نفس الوقت الذي أدرك فيه أن مناقشة رؤية الإسلام لقضايا العصر -مثل الربا أو الفائدة لا يمكن أن تتم "دون أن يمس الكيان والفلسفة والنظام الاقتصادي". وفي نفس الوقت كان مدركًا "ما للحياة الاقتصادية من خطر وتأثير في حياة

(1) د. عبد الحميد أبو سليمان: نظرية الإسلام الاقتصادية، القاهرة: دار مصر للطباعة، 1960.

(2) ( ) المرجع السابق، ص ص 5 - 6.

الفرد وإرادته...". وخطر عامل الاقتصاد في المجتمع[1]... هكذا كان فهمي وإيماني... اعتصمت به في مواجهة التناقض الذي قد يفتعل بين الإسلام والحياة الاجتماعية المعاصرة ووسائلها"[2].. آثرتُ الحديث عن العوامل المادية ما أمكن حتى لا تترك الأمور إلى مجرد الدوافع الشخصية المعنوية التي تشك كثيرًا في جدواها بعض المجتمعات، على الرغم من عظيم تأثيرها ورفيع مكانتها في دنيا البشر"[3].

(2) ولقد تبلورت هذه الرؤية الجامعة بين الإيمان وبين الظواهر الاجتماعية وبين القيم والمادة، والمنطلقة من الإسلام نحو العلوم الحديثة، تبلورت هذه التجليات المبكرة في رسالة الدكتوراه "النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية". وفي توطئة الطبعة الأولى للنسخة المترجمة إلى العربية[4] لخص د. عبد الحميد منهاجيته الساعية لنقد الفقه التقليدي سعيًا نحو رؤية إسلامية تجديدية. ففي التوطئة يحدد أبو سليمان أهمية منهاجية الرسالة وهي بيان أن الجمود والممارسة الضيقة في استخدام المنهجية الإسلامية التقليدية كانتا وراء عدم مرونة الفكر الإسلامي وبعده عن الواقع، ومن ثم فإن المنهاجية التجديدية تتلخص في التجميع الشامل للنصوص في القرآن والسنة المتعلقة بالموضوع وتحليلها، والاستخدام المنظم للمعرفة الفنية في مجال العلوم السياسية لمعرفة الدلالات والعلاقات الصحيحة للنصوص والوقائع والأحداث).

وتمكن هذه المنهاجية وفق مقولة د. أبو سليمان من الوعي بمراحل التطور التي مرت بها خلال التجربة التاريخية كما تمكن من التمييز بين مبادئ وأهداف

(1) المرجع نفسه، ص 8.
(2) المرجع نفسه، ص9.
(3) نفسه، ص10.
(4) د. عبد الحميد أبو سليمان: النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية: ترجمة وتعليق ومراجعة. د. ناصر أحمد المرشد البريك، ط1، 1993، المملكة العربية السعودية.

الشريعة وبين الاعتبارات السياسية المتعلقة بزمان ومكان محددين تساعد على فتح الباب لإعادة النظر في السياسات المطروحة بهدف الوصول إلى بدائل وخيارات جديدة تتلاءم مع متطلبات ومجريات المرحلة الراهنة[1]. وفيما يلي بعض التفصيل عن تراكم أبعاد هذه الرؤية ابتداء من تأسيس المعهد.

(3) وتحت عنوان إسلامية المعرفة وإسلامية العلوم السياسية[2]، قدم د. أبو سليمان (وكان حينئذ رئيس قسم العلوم السياسية بكلية العلوم الإدارية بجامعة الرياض) أبعاد رؤيته -التي سبق وقدم تجلياتها المبكرة في العملين السابقة الإشارة إليهما كما قدم أبو سليمان تصوره لمنهج عمل المعهد.

فمن ناحية يتضح في هذه الدراسة العلاقة بين تشخيص أبو سليمان لأزمة المعرفة وبين رؤيته عن سبيل الإصلاح في الفكر والتربية والتعليم. فبعد أن ربط أبو سليمان بين أزمة المعرفة وأزمة الأمة، شخَّص أسباب بداية أزمة المعرفة في الأمة وعواقبها مُرجعًا إياها ابتداء إلى عامل مادي مباشر ألا وهو انفصام القيادة إلى فكرية وسياسية بعد انهيار الخلافة الراشدة على يد القبائل العربية ولضعف التربية الإسلامية في جمهور المسلمين الجدد في الأمصار ولتوالي انضمام الأمم تحت مظلة الإسلام، ومن الأسباب الأخرى للأزمة تدهور العلاقة بين العقل والنقل في أصول المعرفة والثقافة والحضارة الإسلامية[3].

ولذا رأى أبو سليمان أن الأزمة المعاصرة للفكر الإسلامي "تكمن في انفصام العقل والنقل في أصل المعرفة لدى الأمة الإسلامية وأن الأزمة تكمن في طبيعة

(1) المرجع السابق، ص ص17 - 18

(2) د. عبد الحميد أبو سليمان: إسلامية المعرفة وإسلامية العلوم السياسية،المسلم المعاصر31، مايو -يونيو - يوليو1982

(3) المرجع السابق، ص ص20 - 24.

منهاج الدراسة الإسلامية التي تتركز في علوم النصوص واللغة والمتون الفقهية الموروثة. الأزمة تكمن في أن العقلية الإسلامية تتجه نحو الفقيه بمفهومه التاريخي لكي يحل أزمة المعرفة والثقافة الإسلامية ويقدم الاجتهادات والحلول والبدائل الإسلامية الحضارية للأمة في مواجهة أعدائها..."[1].

ومن ثم فإن أسس الإصلاح تتمثل في الآتي: "أولًا: تصحيح علاقة العقل بالوحي في الفكر الإسلامي. ثانيًا: إعادة رسم وفهم مجال المعرفة والاجتهاد ودور الفقيه في الصورة الجديدة للمعرفة والتفرقة بين الاجتهاد والإفتاء في الفكر الإسلامي المعاصر. ثالثًا - إعادة بناء خطة منهج التربية والتعليم الإسلامي بحيث تنتهي ازدواجية المعرفة العقلية والاجتماعية والذبذبة القانونية، وازدواجية القيادة السياسية والفكرية.

وهكذا، فإن "أبو سليمان" -دارس العلوم السياسية والاقتصادية، وصاحب الرسالة الرائدة -منهاجيًا - في النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية، اقترب من إسلامية المعرفة، من زاوية الفقه ونحو الفكر والتربية والتعليم بصفة عامة. وهو بذلك على عكس الفاروقي متخصص الأديان والفلسفات المقارنة -الذي اقترب من إسلامية المعرفة من استيعاب ونقد الغربي ابتداءً (وعلى ضوء رؤية إسلامية). وتجدر الإشارة إلى أن رسالة د. عبد الحميد أبو سليمان -في تخصص العلاقات الدولية لم تقم على نقد الغربي أو مقارنته بالإسلامي في هذا المجال المعرفي - ولكن تمحورت منهاجيته كما سبق القول -حول نقد المنهاجية الفقهية التقليدية سعيًا نحو رؤية تجديدية عن علاقات المسلمين بالأمم الأخرى. وبذا فهي تمثل مستوى إنشائيًا، إبداعيًا، من الداخل الإسلامي أساسًا، وليس مستوى إبداعيًا تجديديًا من واقع المقارنة والتراكم بين ما هو غربي وإسلامي.

ولذا فإن د. عبد الحميد أبو سليمان، اعتبر أن "إحدى الثمار لإصلاح بناء المعرفة والمنهج الإسلامي في المعرفة هو إصلاح العلوم والدراسات الاجتماعية

(1) نفسه، ص24.

والإنسانية". أي ما أسماه "إسلامية العلوم الاجتماعية" باعتبارها هدفًا بين أهداف متكاملة أخرى.

ومن ناحية أخرى، فإن دور المعهد ومنهاجه في العمل – وفق رؤية أبو سليمان – تلخص في الآتي[1]:

"العمل في المجال الفكري والثقافي الإسلامي والمساهمة في إنماء المعرفة الإسلامية وإعادة بناء كيانها ومناهجها... والغاية هي تقديم تصورات متكاملة للمعرفة ومصادرها الإسلامية.. والغاية تأصيل المنهج السليم في فهم المبادئ والقيم الإسلامية حتى تستقيم التصورات والعلاقات ومناهج التربية.. والغاية هي إعادة بناء كيان المعرفة الإسلامية وأسلمة العلوم الاجتماعية.. إن هذه الغايات أكبر من المعهد ومن أية مؤسسة لوحدها مهما كانت.

وأخيرًا فإن ما قدمه أبو سليمان عن إسلامية العلوم السياسية نموذجًا يمثل تطبيقًا لمنهاجيته التي طبقها في دراسة مفاهيم النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية، أي نقد وبيان قصور الدراسات الإسلامية؛ إما نتيجة لقصور ينعكس على فهم النماذج والنصوص والإسلامية الأولى أو قصور ينعكس في فهم مبسط غير مختص في الفكر السياسي الغربي ينتهي بتبني مصطلحات ونظم لا تعكس حقيقة الغاية والمفهوم الإسلامي"[2].

ولذا وكسبيل لعلاج قصور واقع الدراسات الجامعية السياسية نتيجة لغياب كل ما هو إسلامي (تاريخًا وخبرة وفقهًا) عن هذه الدراسات، فإن المنهاجية المقترحة من أبو سليمان هي "البداية من دراسة واعية وشاملة تحليلية للتاريخ والتراث الإسلامي في كافة مصادره من قرآن وسنة وكتب الفقه والتاريخ والأدب... (كذلك) النظر الشامل في قدر هائل من العلوم والمناهج الأجنبية مع

(1) المرجع السابق، ص ص 32 – 33.
(2) نفسه، ص 36.

كل ما تمثله من قدرة وإنجاز فيه قدر عظيم من الفائدة إلا أنه يصدر عن منطلقات وغايات ومصالح وعلاقات لا تنطبق على (نظائرنا)... ولذا لابد من البحث قبل بلوغ مرحلة الهضم والعطاء"[1].

(4) وفي كتابه "أزمة العقل المسلم"[2] (1986) - ذلك الكتاب الذي وفق تصدير العلواني له، تأخر صدوره سنين عديدة انتظارًا للبرهة المواتية- في هذا الكتاب قدم أبو سليمان ما اصطلح على عنونته إسلامية المعرفة تحت عنوان "الأصالة الإسلامية المعاصرة على اعتبار أنها منطلق النهضة الحقيقي وليس الحل الأجنبي الدخيل أو الحل التقليدي التاريخي. ولقد فصّل في أجزاء هذا الكتاب ما سبق وأوجزه عن الجذور التاريخية لأزمة الأمة، وفحوى الأزمة، وعن تقويم ونقد المنهج التقليدي للفكر الإسلامي، وعن قواعد وأسس منهجية الفكر الإسلامي، وعن خطوات المنهج الإسلامي ومتطلبات بناء علوم الحضارة الإسلامية، ويصل أخيرًا إلى مقدمات في العلوم الاجتماعية الإسلامية.

ويتضح من تكامل أبعاد الرؤية التي قدمها الكتاب كيف أن "إسلامية المعرفة" هي قضية معرفية منهجية بالأساس تبدأ من نقد الفقه التقليدي ويصل إلى قواعد وأسس وخصائص المنهج الإسلامي اللازم لتوليد معرفة إسلامية أصيلة معاصرة، كذلك فإن الإسلامية لدى أبو سليمان هي قضية الأمة وليست قضية المعهد بمفرده، هي قضية الأمة وليست قضية حكم أو بلد أو حزب، ولكن يجب الاهتمام بالجانب الفكري إلى جانب الجهود السياسية والحركية، بل إن تلك الأخيرة أمر دفاع لتوفير ظروف وإمكانات إصلاح العقول.

---

(1) نفسه، ص ص42 - 43.

(2) د. عبد الحميد أبو سليمان: أزمة العقل المسلم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط3، 1994 (ط1 1986)، سلسلة المنهاجية الإسلامية(1).

وأخيرًا يرى أبو سليمان أن العمل الفكري له مستويات ومجالات، منها ما هو أساس وجذري يتعلق بالمنهج والأصول والمصادر والغايات وتجدد طبيعة الرؤية والعقلية، ومنها ما هو تطبيقي استراتيجي حركي"!

وعلى هذا النحو نرى أن إسلامية المعرفة لدى أبو سليمان هي إسلامية شاملة محورها ومنطلقها إسلامية المنهج التي تنبع من إسلامية السلوك والتربية والأنظمة، ولذا فهي إسلامية أصيلة معاصرة.

(5) وفي كتاب "قضية المنهجية في الفكر الإسلامي"[1] يقدم أبو سليمان مجددًا طرحه عن مشاكل المنهج التقليدي للفكر الإسلامي، مقيّمًا له وناقدًا له (ويقصد به علم أصول الفقه، الذي سمِّيَ بالمنهج التقليدي نسبة إلى القائمة على الدراسات الإسلامية في العصور اللاحقة لعصر الخلافة الراشدة وعصر الاجتهاد اللاحق) ومبينًا أسباب ما حاق بمنهاجيته من جهود، ضاربًا الأمثلة عن الفجوة بينه وبين الواقع:مثال الربا).

وعلى ضوء هذا النقد يبين أبو سليمان أسس وقواعد منهجية الفكر الإسلامي وهي كالآتي: تكامل الغيب والشهادة باعتباره إطار المنهجية، الوحي والعقل والكون باعتبارها مصادر متكاملة للفكر والمنهجية الإسلامية، الوحدانية والخلافة والمسئولية باعتبارها المنطلقات الأساسية للمنهجية، وأخيرًا المفاهيم الأساسية للمنهجية وهي غائية الخلق والوجود، موضوعية الحقيقة ونسبية الموقع منها ومفهوم حرية القرار والإرادة، ومفهوم كلية التوكل ومفهوم سببية الأداء والفعل الإنساني، وبعد التقويم للتقليدي والتأسيس لإطار ومصادر وقواعد ومفاهيم المنهجية التجريدية يقدم أبو سليمان شرحًا لتطبيقات هذه المنهاجية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية سعيًا نحو مقدمات خاصة لهذه العلوم.

---

(1) د. عبد الحميد أبو سليمان: قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، سلسلة المحاضرات،رقم (4)، ط2، 1996.

وعلى هذا النحو يتضح مرة أخرى كيف أن مدخل المنهاجية (بالمعنى العام، ومن زاوية العلاقة بين الشرعي والاجتماعي، وليس بمعنى خطة عمل التطبيق الإسلامية)، مدخل أساس في رؤية (أبو سليمان) لإسلامية المعرفة، وهو وإن انطلق من نقد التقليدي فهو يتجه نحو الفكر بأوسع معانيه وعلى صعيد العلوم الحديثة أيضًا. ولذا يثور السؤال: ماذا أصدر المعهد من أعمال وماذا أنجز من مشروعات حول قضية المنهاجية هذه؟

ب - خبرة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومفهوم وحدة المعرفة:

يتضمن الجزء الثالث من الدراسة عرضًا لمخرجات تطبيق إسلامية المعرفة، ومن أهم هذه المخرجات "الجامعات". ويرجع تناولنا لخبرة الجامعة الإسلامية بماليزيا في هذا الموضع -كجزء من خبرة أ.د. عبد الحميد أبو سليمان - لعدة اعتبارات من أهمها:

إن اجتماعَي مستشاري وقيادات وكوادر المعهد في القاهرة في 1989، 1992، لم يشارك فيهما د. (أبو سليمان)، كما أن وقائع اجتماع 1996 في ماليزيا، لم يتسنَّ الحصول على وثائق لتحليلها ناهيك أيضًا عن اجتماع واشنطن 2000. والاجتماع الأخير جرى في ظل رئاسة أبو سليمان الثانية للمعهد.

ومن ثم، لم تتوافر أمامي وثائق - ولو غير منشورة - يمكن من خلالها رصد رؤية "أبو سليمان" عن خطة عمل المعهد ومنهاجية إسلامية المعرفة؛ ولذا -وعدا كتاب "إسلامية المعرفة: المبادئ، خطة العمل والإنجازات" والذي ترجمه للعربية وحرره د. أبو سليمان -يظل ما كتبه عن خبرة الجامعة في ماليزيا مصدرًا مهمًّا لتلمس رؤيته عن منهاجية التطبيق وبناء عليه فإن تناول خبرة هذه الجامعة سيكون من زاوية تناولنا اقتراب أبو سليمان من قضية إسلامية المعرفة، وليس تقويمًا لخبرة الجامعة ذاتها. وهذا التقويم سيتم في الجزء الثالث من الدراسة المشار إليه عاليًا.

إن د. (أبو سليمان) - شأنه كشأن الفاروقي والعلواني- أدرك أهمية دور المؤسسات التعليمية الفعالة في تطبيق إسلامية المعرفة ومن ثم أهمية موضعها من الإصلاح الحضاري الإسلامي. ويرتبط هذا الموضع بمفهوم (أبو سليمان) عن إسلامية المعرفة ذاتها وعن تكوين مجموعة الرواد الذين نادوا بها. كما يقع في صميمه مفهوم وحدة المعرفة، والتي دأب المعهد على تحقيقها بأنشطة متنوعة.

فهو يقول في تحليله لخبرة الجامعة الإسلامية:[1] "إن إسلامية المعرفة هي غاية وقضية روحية معرفية علمية تربوية نشأت وترعرعت في عقول من أبناء هذه الأمة وضمائرها...

ولقد تميَّز تكوين هذه المجموعة التي نادت بإسلامية المعرفة، أنها في مجموعها قد جمعت ثقافتها بين معارف الثقافة والتاريخ الإسلامي من ناحية، والثقافة والعلوم المعاصرة من ناحية أخرى، كما تميز هذا التكوين بقدر كبير من النضج والحنكة بسبب ممارساتها العلمية والوظيفية، أي إن تكوينها الفكري في مجموعها قد تميَّز علميًّا بوحدة المعرفة التي تجمع بين معارف الوحي ومعارف العلوم الإنسانية والتقنية، وتكامل هذا التكوين"[2].

ولقد جاءت الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ساحة حية لتجربة إسلامية المعرفة، حيث دعت وزارة التربية والتعليم الماليزية (1988) المعهد إلى تبني الجامعة الوليدة. وذلك بعد أن عقد المعهد أحد مؤتمراته الدولية عن إسلامية المعرفة في كوالالمبور (1984). ولقد رأس أبو سليمان الجامعة لمدة عقد من الزمان (1988 - 1999) تم خلالها بناء الجامعة ماديًّا وأكاديميًّا.

وبقدر ما عكس التخطيط العمراني للجامعة كما يقول أبو سليمان إبداعات

(1) د. عبد الحميد أبو سليمان: الإصلاح الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام، القاهرة، 2006، ص 74 - 77.

(2) المرجع السابق، ص 74.

العمارة الإسلامية، بحيث قدمت مباني الجامعة معنى وليس شكلًا فقط (ص80 – 82) بقدر ما جاءت الخطة التعليمية التربوية مجسدة "لأهداف إسلامية المعرفة وتهدف إلى معالجة التشوه الفكري والمنهجي، وتبني آلة التنقية الثقافية، وتعمل على إعادة البناء النفسي والتربوي لأجيال الأمة"[1].

وعن خطة عمل الجامعة وبرامجها تحقيقًا لحجر الزاوية في النظام الأكاديمي ألا وهو وحدة المعرفة الإسلامية وإصلاح مناهج الفكر، يقول أبو سليمان إنها قامت على نظام التخصص المزدوج من أجل التصدي للتشوه المعرفي والمنهجي في ميدان العلوم الإسلامية والإنسانية، ومن هنا أنشئت كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية. وتوفر خطة وبرامج هذه الكلية التكامل المنهجي الجزئي (منهج القياس في الدراسات الإسلامية)، والكلي (منهج الدراسات الاجتماعية) إلى جانب البعد الروحي والشخصي (دراسات دينية وأخلاقية)[2].

كما أن تطوير المادة الدراسية يتم خلال عملية تطويرية تراكمية مستمرة لا تتم بالأمر، ولا تتم في يوم وليلة، فهي تبدأ بمعرفة الطالب بكل ما يُقَدَّم إلى نظرائه من مادة علمية في الجامعات المدنية مضافًا إليها تقويم إسلامي ناقد وعرض لما نضج من وجهات النظر الإسلامية في المجالات المطروحة؛ بحيث يشكِّل المنظور الإسلامي إضافة عملية لها وزنها الأكاديمي، الأمر الذي يؤدي على المدى إلى زخمٍ وتراكم علميٍّ رزينٍ في المجالات العلمية، يمكنه مع مرور الوقت من إثبات مصداقيته في المجال المعرفي، وفي تكوين نوعية (كوادرها) في الأداء والإنجاز، ويقدم عندها بدائل فكرية وعلمية متكاملة في المجالات العلمية والحياتية المختلفة.

---

(1) المرجع نفسه، ص 83.

(2) نفسه، ص ص82 – 88

ويدون الدخول في تفاصيل تشخيص د. أبو سليمان لشكل وروح برامج الجامعة المتكاملة[1]، يكفي القول إنها تعكس رؤية كلية شاملة لإسلامية المعرفة لا ترى أن غايتها مجرد إعادة صياغة العلوم الاجتماعية والإنسانية صياغة إسلامية، أو أنها مجرد عملية معرفية منهجية تنطلق من رؤية إسلامية للكون ونموذج معرفي وتقتضي العمل على صعيد عدة محاور تالية ابتداءً من علوم القرآن والسنة والتراث والغرب، حيث إن د. أبو سليمان لم يصمم إسلامية المعرفة كدور وخطة عمل للمعهد أو مقارنة مع مؤسسات أخرى، ولكنه اختبر تطبيقها على ساحة حية هي ساحة مؤسسة عالية للتعليم والتربية، ومن ثم فلقد اختبر إسلامية المعرفة كحركة فاعلة متفاعلة في إصلاح الحياة الفكرية والتربوية والوجدانية للأمة، انطلاقًا من التكامل بين الأبعاد العقدية والفكرية والتربوية التي يجب أن تقوم عليها مؤسسات التعليم العالي الإسلامية[2].

بعبارة أخرى، فإن طبيعة تخصص وخلفية د. أبو سليمان قد تبلورت في هذه الرؤية الكلية المتعددة الأبعاد عن منهاجية إسلامية المعرفة، والتي أضافت إلى قائمة أولويات مدخلاتها إلى جانب استيعاب ونقد الغربي (د. الفاروقي)، وإصلاح العلوم الشرعية (د. العلواني) أضافت مدخل الفكر والتربية الذي تقوم عليه الكوادر المتخصصة، كما يتجه إلى جذور التربية وقواعدها أي الآباء والأسرة. ولهذا فهو في خاتمة كتابه "الإصلاح" وفي خاتمة رؤيته عن التعليم يقول[3]: "إن الأمل الذي تهدف إليه مدرسة إسلامية المعرفة هو أن تثمر جهودها في توعية صفوة الأمة من المثقفين والمفكرين والتربويين والأساتذة الجامعيين و(الكوادر) التي تتميز بإسلامية فكرها ومنظورها؛

(1) وحول مزيد من التفاصيل عن برامج وأقسام الكلية، وموضع اللغة والبحث العلمي، وتكامل الأداء العلمي والتربوي، انظر المرجع السابق، ص 88.

(2) نفسه، ص ص 123 – 124.

(3) نفسه،، ص ص 124 – 126.

حتى تتحمل مسؤولياتها في الإصلاح العقدي الفكري والمنهجي والتربوي عامة، وفي التعليم العالي خاصة؛ لأنه المجال الذي يعد الصفوة و(الكوادر) الأكاديمية والعلمية والعملية للأمة، وأن تقوم هذه الصفوة بأداء الجهود الفكرية والأكاديمية اللازمة لتنقية الثقافة والتربية الإسلامية التي تُقَدَّم للأمة وسواد عامتها من كل ألوان الخرافة والشعوذة والخزعبلات، وما يتعارض والعقلية العلمية التي تقوم على طلب الأسباب والسنن الإلهية شرطًا لازمًا غير كاف للنجاح، وأن تستند هذه الصفوة في كليات الأمور إلى الإيمان برؤية كونية حضارية مقرونة بطاقة التوكل المبصر (اعقلها وتوكل)، وأن تعمل على ترسيخ كل ما يدعم الرؤية الإسلامية الكلية والروح الاستخلافية الأخلاقية والعقلية العمرانية الحضارية ويقويها، وأن تُقَدِّمَ الأدبياتُ العلميةُ الإسلامية لإصلاح مناهج التربية، وإعداد الآباء وتأهيلهم تربويًا لتنشئة جيل الأمانة والاستخلاف المبرَّئ من خُلُقِ العبيد ونفسيتهم، والمتسمِ بالطهارة والتزكية وحس المسئولية والمصلحة العامة وروح المبادرة والإبداع؛ لأن الآباء هم العنصر الأهم والأقدر الذي يمكنه –بما له من اهتمام وتأثير ونفوذ على عقل الناشيء ووجدانه وضميره – أن يبدأ من صغاره بتحريك عجلة التغيير؛ الأمر الذي يجعل الوالدين والأسرة هم في الحقيقة مثلهم مثل مفتاح تشغيل حركة الماكينات في قدرتهم على التأثير على نوعية جيل الأبناء وبالتالي تغيير المجتمع وتحسين نوعية أبنائه اعتمادًا على ما لديهم من دوافع فطرية في حرصهم على مصلحة أبنائهم، واستعدادهم للتضحية بالغالي والرخيص؛ من أجل تحقيق ما يتوخى الآباء فيه مصلحة أبنائهم وفق الاقتناعات والمعلومات التي يقدمها المفكرون والمربون إليهم، وإذا صَلُحَ جيل الناشئة صَلُحَ المجتمع واستقام أداؤه وتفعلت مؤسساته؛ حيث لا ترى موظفًا مرتشيًا، ولا معلمًا مقصِّرًا، ولا جنديًا جبانًا، ولا مسؤولًا فاسدًا".

جـ- التركيز على التربية والمنهاجية: بين أولويات خطة المعهد وأولويات مكتب القاهرة في ظل الرئاسة الثانية لــ (أبو سليمان) (1999 - ...)

لم يتسن قراءة وثائق اجتماع واشنطن 2000 أو مخرجاته، لعدم توافرها نظرًا لمصادرتها خلال الهجوم الأمني الذي تعرض له المعهد في مقره في فرجينيا في مارس 2002. وهو أول اجتماع عام تم في ظل رئاسة (أبو سليمان). ولهذا الاعتبار، ونظرًا لأن مكتب القاهرة قد تحول منذ 2001 إلى مقر لتنفيذ خطة أبو سليمان - ولا أقول المعهد - فيكفي القول هنا أن ما يتصل بصعود الاهتمام بالجانب التربوي والمنهاجي في خطة المعهد (وخاصة مكتب القاهرة) سيتم تناوله في الجزء الثالث من الدراسة، مع مجرد الإحالة هنا أيضًا إلى الإصدارات التي قدمها أبو سليمان خلال هذه السنوات، دون التوقف التفصيلي عندها[1] -لأنها في نطاق مشروعه الفكري والعلمي كمفكر وباحث اهتم بالتربية وإصلاح مناهج الفكر الإسلامي ومعالجة ما أصاب الوجدان المسلم من أمراض (أهمها مرض نفسية العبد) كسبيل لإصلاح الأمة. ومن ثم لا تتناول هذه الأعمال مباشرة خطة المعهد أو برامج عمله وسياساته خلال هذه المرحلة. وقد سبق التنويه أنه يتم تناول إصدارات الرموز والقيادات بقدر اتصالها بموضوع الدراسة التقييمية، ذلك لأن هذه الدراسة ليست تقويمًا لمشروع كل من هذه القيادات الثلاثة، بقدر ما هي تقويم تطبيق منهاجية إسلامية المعرفة كما دعى إليها المعهد وكما ساهم في جزء منها.

(1) وعناوين هذه الكتب هي:
- العنف وإدارة الصراع السياسي في الفكر الإسلامي،
- الإنسان بين شريعتين.
- ضرب المرأة: وسيلة لحل الخلافات الزوجية.
- أزمة الإرادة والوجدان المسلم: البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة.
- جزيرة البنائين.
- كنوز جزيرة البنائين.
- الإنسان بين شريعتين (رؤية قرآنية في معرفة الذات ومعرفة الآخر).

هذا ويجدر الإشارة هنا أن الملاحظة السابقة لا تعني أن المعهد -بمكاتبه - لم يهتم مسبقًا بالجانب التربوي الوجداني، حيث ظهرت هذه الاهتمامات في أنشطة وإصدارات بعض المكاتب، ولكن تعني صعود الاهتمام ممثلًا باهتمام الرئاسة أو القيادة.

وأخيرًا واستكمالًا لآخر حلقات القراءة في رؤية (أبو سليمان) رئيسًا للمعهد، فيكفي التوقف عند جوانب من الطرح الذي قدمه في الاجتماع العام الخامس للمعهد والذي عقد في إستانبول 2006 بمناسبة مرور 25 عامًا على تأسيس المعهد[1]، وهي الجوانب التي تبرز الربط بين مفهوم أبو سليمان عن "إسلامية المعرفة" ومفهومه عن منهاجية تطبيقها، وعلى النحو الذي يدعم من نتائج القراءة في رؤيته ابتداءً من كتاب "أزمة العقل المسلم" إلى كتاب "الإصلاح" السابق عرضها.

فهو يقول: " أكَّد مفهوم إسلامية المعرفة ضرورة توحيد مصادر المعرفة الإسلامية وتكاملها، ومحاكمة مقولاتها وإعادة النظر في فرضياتها، وإعادة فهم ثوابتها ومتغيراتها، وإدراك عامل الزمان والمكان في حركة الفكر وتاريخ الأمم، وصياغة المفاهيم والعلاقات، وعلى أساس منهجي علمي يحقق تكامل الوحي، رؤية ومفاهيمًا وقيمًا خيِّرة، مع الفطرة الإنسانية روحًا ومادة، ومع نواميس الكون والحياة؛ لتحقيق غاية الحياة الطيبة...".

أكدت إسلامية المعرفة ضرورة تحرير العقل المسلم من كوابحه، والقضاء على الفصام بين الفكر وحركة المجتمع، وتنقية الثقافة من كل ألوان الإرهاب الفكري، والقضاء على فكر وأوهام الخرافة والشعوذة وتمكين العقلية العلمية القائمة على تكامل الوحي والفطرة، وإزاحة كل أنواع الكهانة، وتمكين الأمة من الإمساك بزمام مصيرها، وإدارة شئونها على أسس من المبادئ والثوابت الإسلامية في التوحيد والعدل والمساواة والإخاء والشورى والتضامن...

(1) د. عبد الحميد أبو سليمان: إسلامية المعرفة: رؤية لعشر سنوات قادمة، مرجع سابق.

وباختصار، فإن الغاية من مفهوم "إسلامية المعرفة" هو بناء الفكر الإسلامي بناءً علميًّا منهجيًّا؛ محكمًا؛ يتسم بالشمولية والنظرة التحليلة الناقدة، والانضباط العلمي المرتْكز إلى سنن الفطرة الكونية؛ ليحرر العقل المسلم من كوابح الخوف والإرهاب كافةً، ويمكِّن للقدرة العملية والعقلية في أدائه، ويخلصه من فكر الوهم والخرافة ونفسية الهزيمة والخنوع والاستعباد؛ لتستعيد الأمة عافيتها، وتبني مؤسساتها، وتقضي على جذور الاستبداد والفساد في كيانها، وتحمل بقوة ونجاح مشروع إصلاحها الإسلامي الحضاري العالمي المأمول بإذن الله...

وبذلك كانت حركة "إسلامية المعرفة" حركة منهجية ناقدة، لا تقف عند إعادة الثقة إلى النفس بالنبش في التراث بغرض المباهاة به، والتغني بسالف أمجاده، والتمترس خلف ذكرياته.

كما لا تقف عند حدود التلفيق بالجمع العشوائي الساذج بين الموروث والمستورد، وادعاء السبق والتفوق الموهوم، ولكنها دعوة منهجية جادة للتجديد والمراجعة والتنقية وإعادة بناء الأسس، والقضاء على مصادر الانحراف والتشوية والتخريف والغيبة والجمود؛ لتكون حركة حقيقيةً للتجديد من القواعد، ومواجهة صريحة واعية علمية تتسم بالشجاعة العلمية، وبالصراحة مع الذات؛ لتصحيح المنطلقات، وإعادة بناء العلاقات، وتحرير العقل المسلم، وتمكينه مجددًا من بناء مشروعه الإسلامي الحضاري؛ الذي يتمتع بمصادره الواقعية السنَّيَّة، وبمصادره الكلية الروحية الخيرة الموثقة التي ليس للإنسان مصادر كلية روحية خيرة موثقة سواها...

وقد بذل المعهد على ضآلة موارده المادية جهودًا كبيرة للدعوة إلى القضية، وطرحها بشكل جادٍّ للبحث أمام الهيئة الإسلامية المثقفة، وقدم منبرًا للتعبير والبحث والحوار في قضاياها...

... ولكن السؤال يبقى، ما القدر الذي تحقق فعلًا من المشروع؟ وهل حقق المشروع غايته حتى اليوم؟

والجواب هو أن عملية "إسلامية المعرفة" ليست مجرد كتابٍ يُكتب، ولا ندوة تُعقد، ولا كلمة فصل تُنطق، ولكنها مهمةٌ فكريةٌ لا نهاية لها، تبقى وتستمر إذا حدث الاقتناع الكامل بمنطلقاتها، وببقاء الفكر ودوام عطائه وإبداعه وتجدده، ومع ذلك فإن جهود المعهد ومسيرة "إسلامية المعرفة" لترسيخ الاقتناع، وتمكين التوجه، وإرساء القواعد، وتنقية العوائق، مازال أمامها -حتى تؤتي ثمارها في واقع حياة الأمة وفكرها - الشيءُ الكثيرُ الذي لابد منه قبل أن نقول إن الجهود قد آتت أكلها، وأن القضية قد بسطت جوانبها، واستقر مفهومها، واشتد عود منهجها، وأصبحت صبغة الفكر الإسلامي الذي حررته من تشوهاته وأصلحت ما اعوج من عوده، وأزالت ما علق بثقافته من الغثاء، ونقت الفكر من بذور الأوهام والخرافات.

خلاصة هذا الجزء الأول من الدراسة عن رؤية كل من الرموز والقيادات الثلاثة التي توالت على رئاسة المعهد، تتمحور حول أمرين:

الأول: قدر التكامل والتناسق بين أولويات كل منهم وعلى نحو يجعل من إسلامية المعرفة عملية شاملة متعددة المداخل، ومن ثم فإن الاختلاف بين أولويات كل من القيادات الثلاثة ليس إلا اختلاف التنوع والتعدد في ظل إطار واحد يتفق في الدوافع والغايات، كما أنه اختلاف التنوع النابع من اختلاف التخصصات والخبرات.

الثاني: التساؤل عن العلاقة بين هذه الرؤية وبين استجابات الكوادر والنخب المهتمة بالقضية والعاملة عليها من ناحية، وخريطة أنشطة وإصدارات المعهد كمؤشر على القدر الذي تحمله المعهد -بين مؤسسات الأمة الأخرى - في خدمة إسلامية المعرفة من ناحية أخرى، على اعتبار أنها قضية الأمة كلها لا يقدر على التزاماتها مؤسسة واحدة، كما أنها عملية تراكمية مستمرة لا تتحدد بداياتها أو نهايتها.

وهكذا يبدأ الجزء الثاني من الدراسة عن استجابات الكوادر والنخب وانتقاداتهم لرؤى الرموز وتصوراتهم عن خطة عمل المعهد.

الجزء الثاني

موضع منهاجية إسلامية المعرفة من رؤى الكوادر واستجاباتهم لأطروحات الرموز والناقدين

كيف حازت مسألة منهاجية إسلامية المعرفة، بالمعنى السابق تحديده، على اهتمام الكوادر التي شاركت في إدارة تنفيذ مشروع المعهد؟ هل تطابقت رؤيتهم ورؤى الرموز أم حملت استجاباتهم نقدًا أو تطويرًا عند التنفيذ؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة تقودنا إلى بعض الأعمال التقويمية – من داخل المعهد – التي قدمها بعض هذه الكوادر.

حقيقة تمثل رؤى هذه الكوادر في حد ذاتها إسهامًا في بلورة وإنضاج إسلامية المعرفة –فكرة ومنهاجًا – إلا أن التوقف عند مسألة المنهاجية بصفة خاصة، وموضعها من رؤيتهم، يتسق وطبيعة دورهم ككوادر قائمة على التنفيذ. ومن ثم فإذا كان العرض السابق لتطور المنهاجية في رؤية الرموز قدّم – وبصورة أساسية – للمحور الأول من محاور هذه الدراسة (السابق تحديدها في المقدمة) ألا وهو محور الأولويات أو أجندة الخطوات، فمما لا شك فيه أن التوقف، في هذا الموضع من التقويم عند استجابة الكوادر ورؤاهم إنما لابد وأن تغطي المحور الثاني ألا وهو خطة تنفيذ كل خطوة من خطوات الأجندة ناهيك بالطبع عن المحور الثالث أي الناظم بين هذه الخطوات ذاتها، سواء على مستوى التنظير العام أو التطبيقات،

على اعتبار أن هذه الكوادر قد ساهمت في التنظير العام بقدر إسهامها أيضًا في طرح التصورات عن كيفية التطبيق، وهي التصورات الناجمة عن الخبرة الفعلية لنقل الفكرة من المجرد إلى التطبيق.

والكوادر التي سيتم الاقتراب التفصيلي من رؤاهم هم: د. منى أبو الفضل، د. جمال عطيه، د. فتحي الملكاوي، د. "لؤي صافي"، د. محمد أسلم حنيف، د. نصر عارف. ولا يعني هذا الاختيار إنكار دور أو وزن كوادر أخرى لعبت دورها على صعيد إدارة المعهد في واشنطن أو فروعه خارج الولايات المتحدة[1]، كما لا يعني هذا الاختيار إسقاطًا لإسهام عدد كبير من الباحثين والمفكرين الذين نشروا دراسات حول إسلامية المعرفة سواء اقتربت أم لم تقترب مباشرة من مسألة المنهاجية[2]، وجميع هذه الأعمال جرى توثيقها في قائمة المصادر الكاملة للمشروع[3]. وتلك الأخيرة في مجموعها تعبر عن اهتمام جماعات علمية متنوعة بمشروع إسلامية المعرفة في مجمله فكرةً، وأهدافًا ودوافعًا دون اقتراب مباشر، إلا فيما ندر، من قضية منهاجية التنفيذ.

ويرجع اختيار هذه الكوادر لاعتبارين أساسيين: أنهم من الكوادر القريبة من مناطق التخطيط الاستراتيجي للمعهد (د. الملكاوي، د. "صافي"، د. نصر عارف) أو التي لعبت دورها في إدارة أهم مكاتبه في القاهرة (د. جمال عطية) أو التي قامت على مشروعات بحثية رائدة واستراتيجية مثل مشروع نقد الفكر الغربي (د. منى

(1) وعلى رأسهم بالطبع د. جمال توتونجي وأحمد البرزنجي في المركز في واشنطن، فضلاً عن مدراء ومستشاري مكاتب المعهد (السابقين والحاليين) من أمثال، د. محمد بريمة (الخرطوم) د. إسحاق الفرحان (الأردن) د. الريسوني (المغرب)، د. أنس الشيخ على (لندن)، فضلًا عن الخبراء والأساتذة الذين تعاونوا مع المعهد مثل د. جعفر شيخ إدريس، د. حسين نصر، د. فضل الرحمن، د. ضياء الدين سردار، د. أبو يعرب المرزوقي، د. المسيري، د. عمارة، د. العوا...

(2) انظر أيضًا الهوامش من 113 إلى 118.

(3) قائمة الإصدارات تحت عنوان إسلامية المعرفة في ملاحق هذا المشروع: جزء البيلوجرافيا.

أبو الفضل) أو التي شاركت في مؤسسات تعليمية عالية قامت على فكرة إسلامية المعرفة (محمد أسلم حنيف)، ناهيك بالطبع عن تسجيلهم لرؤاهم في أعمال تأصيلية أو تقويمية منشورة.

هذا، ومن أهداف استدعاء رؤى هذه الكوادر التقويمية هو بيان التراكم الذي تحققه دراستي هذه استكمالًا لما سبق وقدمه كل منهم في حينه. مع الأخذ في الاعتبار الفارق بين التقويم الذي أقدمه وبين التقويم الذي قام عليه بعضهم، ناهيك عن المقارنة بين رؤى هذه الكوادر على نحو يبين مرة أخرى كيف أن إسلامية المعرفة هي تيار واسع متعدد الروافد وليس مدرسة.

وسيتم عرض رؤى هذه الكوادر وفق الترتيب الزمني لإصدار الدراسات التي حملتها مع ملاحظة أنه سيتم في هذا الموضع من الدراسة - واتساقًا مع هدفه- الاستعانة فقط بأحد أو بضع إصدارات لهذه الكوادر وهي ذات الصلة المباشرة بموضوعنا، فليس هدفنا هو القراءة في المشروع الفكري أو العلمي لكل منهم - مهما كانت صلته التنظيرية أو التطبيقية بمشروع إسلامية المعرفة، ولكن تركيزنا فقط يقع على ما يتصل بتقويم خطط المعهد أو تصورات رموزه أو خطط التنفيذ، وهو الذي تم نشره تحت عنوان "إسلامية المعرفة"، دون غيرها من عناوين فرعية مثل النموذج المعرفى أو النظام المعرفى أو منهاجية التعامل مع التراث... إلخ.

وقبل القراءة التفصيلية في رؤى هذه الكوادر المنتقاة، تجدر الإشارة مرة أخرى إلى أن كوادر أخرى ساهمت بجهودها الفكرية والعملية في بلورة منهاجية التنفيذ، دون أن يقدر لها أن تنشر ما قدمته من أوراق عمل في سمينارات أو ورش عمل، مما تعذر معه تسجيل هذه الرؤى، وإن كانت تبدو جلية في بحوثهم التطبيقية في مجالات معرفية محددة. وعلى رأس هذه الكوادر د. سيف الدين عبد الفتاح، د. علي جمعة اللذان شاركا في إدارة مكتب القاهرة في المرحلة من 1992 إلى 1997، وهي مرحلة لم يتم تسجيل خبرتها وتوثيقها- كما سترد الإشارة في

الجزء الثالث من الدراسة. ومن ناحية أخرى يمكن القول – وفق شهادات بعض من هذه الكوادر[1] – إن أعمال هذه السمينارات– غير المنشورة – حول بعض الخطوات التي ساهم في التأصيل لها عدد من الكوادر (قراءة الفكر الغربي[2]، النموذج المعرفي[3]، قراءة الواقع[4]، خريطة الجهود الفكرية[5]) أو حول العلاقة بين هذه الخطوات[6]، هذه الأعمال – بالرغم من عدم نشرها – قد ساهمت في بلورة التنظير حول المنهاجية ناهيك عن التمهيد لتطبيقها.

*** وستكون البداية مع د.منى أبو الفضل ***

ولقد أصّلت د. منى في أعمالها لمفهوم "المنظور الحضاري"[7] و"النموذج

---

(1) صرح بهذا الأمر د. سيف الدين عبد الفتاح.

(2) د. منى أبو الفضل: إسلامية المعرفة، مراجعة مسيرة عقد: الرؤية من الغرب (1994)، (ملف الترجمة رقم (3) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة).

(3) د. عبد الوهاب المسيري: إسلامية المعرفة: في النماذج المعرفية والأسئلة الكلية: أفكار وتصورات أولية،(ورقة عمل غير منشورة – مكتب القاهرة (57 صفحة)، كذلك انظر: من التنوير والتحديث والعلمنة إلى التفكيك والاغتراب والأمركة، نموذج واحد ومتتالية واحدة أم عدة نماذج ومتتاليات: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد. ورقة عمل ودعوة لمؤتمر يعقد في القاهرة أبريل 1994 (12 صفحة).

(4) د. منى أبو الفضل: فقة الواقع والمنظور الحضاري، د. جمال الدين عطية: كيف نتعامل مع الواقع (أوراق عمل غير منشورة في مكتب القاهرة 1990 (15 صفحة).

(5) مشروع الخريطة الفكرية وإسلامية المعرفة (بدون اسم المعد للورقة)، ولكن تم إلحاقها بخطاب من د. العلواني طالبًا رأي الخبراء فيها. (مكتب القاهرة 1990 (8 صفحات)

(6) ورقة غير منشورة من إعداد د. سيف الدين عبد الفتاح ود. علي جمعة، خلال إدارتهما مكتب القاهرة. انظر أيضًا أعمال غير منشورة في وثائق مكتب القاهرة، منها: ندوة الدراسات العليا وإسلامية المعرفة (1407 هـ)، د. علي جمعة، د. سيف الدين عبد الفتاح، إسلامية المعرفة وأصول الفقه الحضاري ورقة عمل وخطة للتأصيل (بدون تاريخ).

(7) د. منى أبو الفضل: المنظور الحضاري وخبرة تدريس النظم السياسية العربية (في) د. نادية محمود مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح (محرران) المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية، العلوم السياسية نموذجًا مرجع سابق.

المعرفى التوحيدي" مقارنة بالنموذج المعرفي الوضعي [1] و"منهاجية التعامل مع مصادر التنظير الإسلامي"، ناهيك عن مشروعها لنقد الفكر الغربي[2]، وجميعها من مكونات عملية إسلامية المعرفة، إلا أن د. منى لم تتوقف بالتحديد في أعمال منشورة لنقد أو تقويم تصورات الفاروقي أو العلواني أو أبو سليمان. ولكن تكوينها الفكري والعلمي وخبرتها في مجال الفكر الغربي بكل روافده (المعرفية، الفلسفية، النظرية) وفي مجال العلوم السياسية والنظرية الاجتماعية بصفة خاصة، صبغت بصورة واضحة وجلية موقفها المنهجى من كيفية خدمة أهداف وغايات مشروع إسلامية المعرفة. ولعل من أهم الأدلة على تمايزها استخدامها لمفهوم المنظور الحضاري (وليس الإسلامي) Paradigm Civilizational باعتباره الغاية التي ستصل إليها ما دُرِج على وصفه بعمليات الأسلمة، وهى لم تستخدم مصطلح أسلمة أو إسلامية أو الصياغة الإسلامية للعلوم الاجتماعية والإنسانية ولكن استخدمت "المنظور الحضاري" وليس الإسلامي، تمييزًا منها بين الشرعي والحضاري.

ومن ناحية أخرى، فلقد كان تركيز منى أبو الفضل على الجانب المعرفي والنظري أكثر وضوحًا وعلى نحو يبرز الرابطة بين المعرفي والمنهجي والنظري. ولذا فإن فكرة "الأنساق المتقابلة" من أبرز إسهامات منى أبو الفضل، ليس على مستوى خطوة واحدة من خطوات عملية الأسلمة، ولكن على مستوى الناظم أو الرابط بين الخطوات. فإذا كانت كيفية الانتقال من نقد الغربي إلى نقد التراث

(1) د. منى أبو الفضل: النظرية الاجتماعية المعاصرة: نحو طرح توحيدي في أصول التنظير ودواعي البديل. إسلامية المعرفة، العدد 6، سبتمبر 1996، ترجمة د. نصر عارف ص ص 69 – 109.

(2) محور هذه الأعمال التي امتدت لما يقرب من ربع قرن لم يتم نشرها في تفاصيلها أو محصلتها الكلية. وتم نشر بعض هذه الأبعاد في بعض الأعمال التي لا توفي الجهد الفعلي المبذول حقه، انظر على سبيل المثال:

- Culture Parodies and Parodizing cultures.
- Where East Meets West

مرورًا بالرؤية الإسلامية وصولًا إلى صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية (سواء على مستوى الباحث الواحد أو على مستوى فريق بحثي متكامل المعارف) من أصعب العمليات المنهاجية التي سبق وتساءلتُ عن موضعها من فكر الرموز الثلاثة، فإن إسهام د. منى أبو الفضل حول أهمية "مدخل المنظورات المقارنة" والجدال بينها، والأنساق المعرفية المتقابلة بصفة عامة وحول مراجعة منظورات علم السياسة بصفة خاصة لتقدم لنا تصورًا واضحًا -عامًّا وتطبيقيًّا - عن كيفية التشبيك الفعال بين الخطوات في خبرة الباحث الرائد المتميز المعايش للقضية بكل ملكاته، مثل د. منى أبو الفضل. ويبدأ هذا التشبيك من مراجعة ونقد حالة منظورات العلم الغربي الحداثي، ويستند هذا التشبيك وينطلق من نموذج معرفي توحيدي. ومن هنا وجه آخر لتمايز اقتراب منى أبو الفضل ألا وهو البدء من نقد "الغربي" مسلحة بإطار معرفي مغاير للنموذج المعرفي الغربي.

ولهذا لم تكن إسلامية المعرفة مشروع مؤسسة (مثل المعهد) تساهم د. منى في إدارته مؤسسيًّا ولكن كانت "إسلامية المعرفة" - الفكرة والمنهج - هو مشروع حياة منى أبو الفضل العلمي والعملي انطلاقًا من مشروعها "نقد الفكر الغربي".

ومن ناحية ثالثة، فإن منى أبو الفضل لم تسد فقط الفجوة بين الخطوات على مستوى المعرفي والنظري فقط، ولكن يساعد إسهامها على سد الفجوة بينهم وبين حال الفكر وحال الأمة ذاتها، إذ إنها ربطت بقوة بين الأسلمة وبين إصلاح حالة الأمة بل والتجديد الثقافي على المستوى العالمي والإنساني[1].

ولذا فإن إسلامية المعرفة - وفق تصور منى أبو الفضل عن منهاجية تطبيقها - لا تفصل بين المنظور الحضاري للعلوم وبين إصلاح فكر الأمة وواقعها وبين

(1) ((Mona AbulFadl: Islamization as a Force of Global Cultural renewal or the relevance of the Tawhidi episteme to modernity. AJISS. vo.5 N.2 December 1988. pp 163 - 179.

تجديد العلوم الشرعية وكيفية الاستعانة بمصادر التنظير الإسلامية في التنظير الاجتماعي بصفة عامة.

ومن ناحية رابعة، يقدم إسهام منى أبو الفضل نموذج الأستاذ المتعدد المعارف والمنفتح على التخصصات المتكاملة، ولكن انطلاقًا من رؤية حضارية إسلامية تعرف محور ذاتها مقارنة بالنماذج المعرفية والحضارية المتقابلة (ولا نقول المتضادة أو المتصارعة). ومن ثم فهي تقدم إسهامًا حضاريًا شاملًا وليس إسهامًا في مجال معرفي محدد أو إسهامًا إسلاميًا في تخصص محدد. فالإسلامي لديها هو الحضاري وليس الفقهي فقط ولكنه القيمي السُّنني وفق المفهوم الواسع للشريعة.

وبالرجوع إلى الأعمال التقويمية تحديدًا، نجد أن ما قدمته منى أبو الفضل في هذا المجال بالأساس يتمثل في تنظيم وتحرير أعمال المؤتمر السنوي الحادي والعشرين لرابطة علماء الاجتماع المسلمين بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي (1992) والمتزامن مع مرور عقد على تأسيس المعهد، ومع بداية خطته الخمسية الثانية[1]. ولقد تمحورت أهم أفكار منى أبو الفضل التي سجلتها في المقدمة وفي مقدمات بعض محاوره حول أهمية التقويم، وحول آليات ومنهاجية "إسلامية المعرفة". وفيما يلي تفصيل بعض هذه الأفكار.

1 - أهمية توثيق ونشر نتائج مثل هذه المؤتمرات الجماعية وخبراتها، لتكون في متناول المهتمين بالقضية -الذين لم يشاركوا- وكذلك في متناول من شاركوا ليبنوا على هذه النتائج ويحددوا مسارهم البحثي ومسار المؤسسات التي يخططون لأنشطتها في المستقبل. فإن مثل هذا التوثيق والنشر لأعمال المؤتمرات التقويمية يمثل سابقةً يجب تكرارها وتحسين مخرجاتها.

(1) Mona AbulFadl(ed):Proceedings of the 21th annual conference, Association of Muslim Social Scientists, The International Institute of Islamic Thought, Herndon, Virginia, USA 1414 AH/1993 AC.

وهنا يجب أن نتساءل: ماذا حاق بأعمال المؤتمرات التقويمية الدورية التي تم عقدها عبر الخمسة وعشرين عامًا الماضية؟ وكيف تم الاستفادة بنتائجها في تجديد وتفعيل أنشطة المؤسسة؟ وفي هذا الصدد وكمنطلق لمقدمة الكتاب العامة، تبدأ د. منى أبو الفضل بتحديد دوافع تقويم المؤسسات (جمعية علماء الاجتماع دوريًا لأنشطتها)، فتقول إنه مع تقدم العمر بالمؤسسات فهي تحقق الخبرة والثقة الممزوجة ببعض الحِرَفية المفترضة واللازمة لتدعيم الجودة، إلا أنه مع "روتينية الكاريزما"، وعقلنة القيم والتوقعات في شكل أنماط سلوكية يمكن التنبؤ بها وتحديدها، فإن هذا الوضع قد يحقق ميزة وذلك عندما يضمن مجرد استمرار المؤسسة بغض النظر عن هوية ودأب ومهارات الأفراد القائمين عليها. إلا أن هذا الوضع قد يكون له سلبياته التي تتمثل في ظهور عقبات والنيل من الفعالية وانخفاض وزن المؤسسة.

وعلى ضوء ما سبق، تقول د. منى أبو الفضل إن رابطة علماء الاجتماع المسلمين، بعد عقدين من تأسيسها، ونظرًا لطبيعتها الفريدة التي تعتمد على إخلاص وولاء أعضائها وليس على روابط مؤسسية متينة، معرضة لمواجهة تحديات إضافية. ومن ثم فهناك حاجة للحفاظ على قوة الدفع وتدعيم الوجهة من أجل الحفاظ على المصداقية والسمعة سواء لأعضائها فرادى أو بصورة جماعية.

وهنا تستدعي د. منى مفهومًا -ثقافيًا قيميًا- وهو vocationist dimension ويعني باختصار أن الفرد يعطي أكثر مما يأخذ وأن الرضاء عن العمل من أجل قضية نبيلة أكثر فائدة وأكثر دوامًا من نتائج حسابات المكسب-الخسارة قصيرة الأمد التي تموج بها أسواق الاقتصاد الحرفية (وما عند الله خير وأبقى). وبالرغم من اعتراف منى أبو الفضل أن هذا النمط من العمل والتضحية يكون صعبًا في ظل العقبات التي تتحداه، إلا أنها أكدت على أهمية استمرار دور الجمعية من حيث تشكيل الهوية المهنية لعلماء الاجتماع المسلمين، ومن ثم فهي تؤدي وظيفة

محفز معنوي لا غنى عنه. ولذا فإن تقويم الخبرة من أجل هذه الاستمرارية بل ومن أجل إرساء قواعد الإحياء الثقافي والاجتماعي للأمة، هذا التقويم يمثل ضرورة لإعادة تحديد الاتجاه والوجهة. وهو يستدعي الذاكرة المؤسسية للاتحاد وكذلك The Cultural medium of its constituencies .

2 – عن غايات ومنهاجية إسلامية المعرفة قدمت د. منى أبو الفضل رؤية تبرز اهتمامها بالناظم والرابط بين الخطوات التي فصّل الرموز في كل منها. كما قدمت رؤية عن العلاقة بين الفقة والواقع وبين المعرفي والنظري وعلى النحو الذي يشرح الملاحظات العامة التي وصفتُ بها من قبل الخصائص العامة لإسهام منى أبو الفضل في شرح "منهاجية إسلامية المعرفة"، وليس في نقد أو مراجعة رؤية محددة لأحد الرموز أو إحدى الخطط. وتتلخص هذه الرؤية كالآتي:

أ – الحاجة إلى إعادة بناء – وليس استبدال– العلوم الاجتماعية والطبيعية استنادًا إلى قواعد جديدة ولتتبنى غايات جديدة تتسق وقيم الإسلام. وإن هذه العملية يجب أن تدمج منهاجيًا في العلوم disciplines الجديدة.

فإن محورًا ثلاثيًا يربط بين الرؤية الإسلامية عن المعرفة، الواقع، التاريخ إنما يمثل في نظر د. منى جوهر المنظور التوحيدي وPremised إعادة بناء العلوم Disciplines ولذا فإن إسلامية المعرفة باعتبارها إعادة المعرفة إلى مصادرها؛ ومن ثم إلى كلياتها دون اجتزاء، تمثل سبيل إعادة بناء الفكر المسلم ولكن بطريق عكسي أي من خلال نقد الأكاديميا الغربية – والآن الأمريكية.

ب – التحدي المباشر والملموس أمام المفكرين والمعلمين المسلمين هو – كما حدده المؤتمر الدولي في إسلام آباد – هو: إعادة كتابة مراجع وكتب جامعية في فروع التعليم الأساسية لجعلهم متسقين مع مبادئ القرآن. كما أن المنظور اللازم لمواجهة هذا التحدى يتطلب تدشين حركة عالمية لتأمين الاعتراف بالحاجة لعلاج الازدواجية في التعليم والثقافة التي يتعرض لها المسلم.

وإذا كان تأسيس المعهد العالمي "في الثمانينيات بعد تأسيس اتحاد الطلبة المسلمين في الستينيات، ثم اتحاد علماء الاجتماع المسلمين في السبعينيات"، يمثلThink tank ومؤسسة تعليم لتحديد وجهة البحث في الأمة، والتوجيه والتنسيق، فإن هذه الاستمرارية، كما تقول د.منى، قد توقفت؛ لأنه على مدار العقد المنصرم منذ تأسيس المعهد، فإن المفهوم الذي قامت عليه خطة العمل الأصلية Original Work plan (إشارة إلى ما عرف بخطة الفاروقي)، وهو مفهوم إعادة هيكلة جذرية لوسط الاستنارة، كذلك رأت د. منى أنه حدث تحول في الأولويات عن أشكال وأدوات هذا المفهوم. فلم يعد الهدف هو المقررات فقط، ولكن العقل المسلم الذي أضحى بؤرة للنقد وإعادة البناء من ناحية وكذلك نقد وتجاوز شبكة matrix الفكر الغربي الحداثي التي خرجت من طياته وتبلورت العلوم المختلفة الحديثة.. بعبارة أخرى، أشارت منى أبو الفضل إلى الإطار الثقافي والفكري الواسع المحيط بالعملية التعليمية والذي تنتمي إليه، أي أشارت إلى الكل وليس الجزء، مؤكدة بذلك على الرابطة بين المعرفي والتعليمي والتربوي والفكري والثقافي ومبرزة الطابع الحضاري الشامل لرؤيتها الديناميكية التفاعلية متعددة المستويات.

وبهذا تكون منى أبو الفضل قد سجلت – ولو بطريقة غير مباشرة– نقدها لخطة الفاروقي التي أُلصقت بها غاية محددة ألا وهي إعادة صياغة العلوم صياغة إسلامية، في حين أن إعادة قراءة أعماله، تبين –كما سبق التوضيح – أنه قدم تصورًا عامًا متعدد الأبعاد لعملية شاملة، وقام خلفاؤه من بعده ببلورتها وتحديد أولوياتها وفق العديد من الاعتبارات – كما سبق الشرح.

ج – وعن توجه إسلامية المعرفة ورابطة علماء الاجتماع المسلمين أي عن "المعرفة لماذا؟" أوضحت د. منى أن غاية تطوير علوم اجتماعية إسلامية أصيلة (Indigenous Islamic Social Science) بمقدورها المساهمة في مجال علمي تنافسي، هذه الغاية هي الاستجابة لمتطلبات الأمة الإسلامية باعتبارها جماعة سياسية عالمية، كذلك الاستجابة لمتطلبات الجماعات المسلمة في الولايات المتحدة.

وهكذا ربطت منى أبو الفضل بين علوم اجتماعية إسلامية وبين خدمة جانب من الأمة وهو المقيم خارج الدول الإسلامية، تلك الدول التي ركز الرموز الثلاثة كما سبق ورأينا على حاجة مجتمعاتها ونظمها وفكرها لإعادة البناء على أسس إسلامية، دون أن يتطرقوا إلى احتياجات مسلمي الغرب أو إمكانيات مشاركاتهم في إعادة صياغة العلوم إسلاميًا مقارنة بأقرانهم في الأوطان الأم.

وبالنظر إلى هذه الثلاثية:

- إعادة بناء العلوم الغربية الحديثة وليس استبدالها.
- العلاقة بين المعرفي والفكري والحركي، فهي ليست دوائر منفصلة عن بعضها ولكن دوائر متعاضدة ومتراكمة، ومن ثم فإن إسلامية المعرفة أوسع من مجرد إعادة بناء العلوم.
- قيم الإسلام وتاريخه وسننه، وليس فقط أحكامه وفقهه.

نجد أن د. منى أبو الفضل تمثل رؤية وسط بين الفاروقي وبين فضل الرحمن وضياء الدين سردار (وغيرهما) ممن رأوا في الإسلامية تغريبًا للإسلام وليس أسلمة للعلوم. كما أنها تمثل جسرًا متحركًا، نظرًا لتعدد مداخلها العلمية - Mul-tidisciplinary - بين دوائر المعرفة والفكر والمنهاجية والنظرية وكذلك بينهم وبين الواقع والحركة، وبذا فهي غطت الحاضر الغائب في رؤى الرموز، ألا وهو الرابط والناظم بين خطوات أجندة أو خطط العمل.

وأخيرًا، وإذا كانت منى أبو الفضل -كما سبق القول - لم تتصد مباشرة لنقد خطة الفاروقي أو متابعة التطور في الفكرة كما عبرت عنه رؤى القيادتين التاليتين للمؤسسة، إلا أنها وبعد مرور عقد واحد على تدشين مشروع إسلامية المعرفة كانت تدرك وبوضوح ونضج شديدين[1] كيف أن العملية لابد وأن تكون مرنة

(1) Ibid. pp 104 - 106.

تحت تأثير الأفراد وليس فقط المشروع الذي يمثلون جزءًا منه. فهي تقول: "كل منهم كان مؤسسيًا بطريقته، وكل منهم جاء بقدر من خبرته وكل منهم استطاع – خلال توليه لدوره على الساحة – أن يقود اهتمام مشاهديه". وهناك، إلى جانب ذلك، وفق رؤية منى أبو الفضل، تنويعات في المنطلقات والمناهج، طالما هناك تنويعات في أنماط الشخصية وأساليبها. ومن ثم فإن الحقيقة في نظر د. منى هي وجود مساحة من الاختلاف ومن التفرد والفردية وذلك على طريق تحدده غاياته أكثر ما تحدده أحادية أو خصوصية السبل.

وبين خبرة د. منى أبو الفضل –ذات الطابع المعرفي الفكري النظري بالأساس، وبين خبرة د. جمال عطية – الفقيه ذي الاحتكاك المباشر مع متطلبات التنفيذ والإدارة، سواء كمؤسس للمسلم المعاصر أو كرائد من رواد الجيل الثاني لإسلامية المعرفة أو كمدير لمكتب القاهرة (1986 – 1992) وذلك في مرحلة تأسيسية مهمة لأنشطته، تأتي خبرة كادرين – ينتميان إلى تخصص العلوم السياسية ومارس كل منهما دورًا سواء على ساحة الإدارة في مركز المعهد بواشنطن والجامعة الإسلامية في ماليزيا أو على ساحة جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية وهما على التوالي: د. لؤي صافي، ود. نصر عارف.

حقيقة كان لكل منهما إسهامه العلمي الملموس في الجانب التطبيقي لمشروع إسلامية المعرفة إلا أنهما ساهما أيضًا في التنظير لإسلامية المعرفة وتوضيح منهاجية تطبيقها بصفة عامة أو في مجال تخصصهما[1].

وإذا كان د. لؤي صافي – في أكثر من عمل منشور – قدم نقدًا لخطتي العمل الأولى (الفاروقي) والثانية (طه العلواني)، فإن نصر عارف لم ينشر مثل هذا النقد أو غيره عن نشاط مكتب القاهرة مثلًا الذي ساهم في إدارته خلال المرحلة (1994 – 1997).

(1) انظر إسهاماتهما في إصدارات المعهد من الكتب والدوريات والتي سيرد ذكرها فيما بعد.

ففي إصدار مشترك بين المعهد العالمي والجامعة الإسلامية في ماليزيا، (والتي كان يعمل بها حينئذ د. لؤي صافي، في قسم العلوم السياسية – وكذلك نائب العميد للشئون العلمية بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية) تحت عنوان "أسس المعرفة: دراسة مقارنة في أساليب البحث الغربية والإسلامية" باللغة الإنجليزية[1]، تطرق لؤي صافي لمشروع إسلامية المعرفة على ضوء المقارنة بين المنهاجية التقليدية الإسلامية (الفقهية) والمنهاجية الغربية الوضعية. ودون التطرق إلى تقويم الكتاب ذاته من حيث منطلقاته ومساره ونتائجه، وبالتوقف أساسًا عند ما يتصل برؤية لؤي عن منهاجية إسلامية المعرفة كما قدمها الرموز والمفكرون المسلمون يمكن تسجيل النقاط التالية:

1 – عن خطة الفاروقي، فيرى "لؤي" أنه لم يتطرق إلى منطقة المنهاجية ولكن اهتم بتحديد بعض المبادئ المعرفية، التي وإن جاءت تحت عنوان مبادئ منهاجية إسلامية إلا أنها في واقع الأمر لم تكن إلا مبادئ في مجال نظرية الوجود (أنطولوجي) ومن ثم فهي تمثل الافتراضات الأنطولوجية لنظرية إسلامية للمعرفة (إبستمولوجي).

ولذا؛ يرى لؤي أنه تحت مسمى المنهاجية فإن الفاروقي لم يناقش أدوات وطرائق منهاجية ولكن أشار إلى مبادئ عالمية تمثل الأساس المعرفي للمنهاجية الإسلامية. (لاحظ هنا أن لؤي صافي يقصد بالمنهاجية مفهومها الضيق المترادف مع وسائل البحث (methods) وأدواته، في حين أن المنهاجية وفق مفهومها الواسع تتسع لما هو أكثر من ذلك، وخاصة ما قبل المنهج أي الأساس المعرفي والأنطولوجي).

---

(1) Louay Safi, The Foundation of Knowledge: a Comparative Study in Islamic and Western Methods of Inquiry. (1996) pp 5 - 10.

ويتضمن الكتاب فصلًا عن إسلامية المعرفة يعتمد على مقال نشر باللغة الإنجليزية أيضًا في AJISS(93). ولقد تم ترجمة هذه المقالة ونشرها باللغة العربية في: د. لؤي صافي: إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية. إسلامية المعرفة السنة I، العدد 3 يناير 1996.

ومن ناحية أخرى: وعن خطة الفاروقي (أي خطة العمل المكونة من اثنتي عشرة خطوة) باعتبارها استراتيجية عامة لتحقيق الأهداف، يرى لؤي أن الخطة كانت تتسم بالشمول والوضوح فيما يتصل بالمتطلبات النظرية، في حين أنها اتسمت بالتعقيد الزائد فيما يتصل بالتطبيق العملي. ذلك لأن الخطة -كما يرى "صافي" - أهملت جانبين عمليين مهمين وهما: مدى الحاجة لاكتمال كل خطوة قبل الأخرى، والمدى الزمني اللازم للتنفيذ والذي قد يمتد إلى ما لا نهاية وذلك بالنظر إلى حقيقة الموارد البشرية القادرة على تنفيذ هذه الخطوات.

وهنا نُذكِّرُ بالقراءة التي قدمناها في الجزء الأول من هذه الدراسة والتي بينت أن خطة الفاروقي لم تكن في مجملها مجرد خطة محددة للعمل الفوري بقدر ما كانت خطة شاملة متعددة الأبعاد تدشن أول تصور كلي عن كيفية التطبيق، وهو الأمر الذي يمكن معالجته وفق نقد صافي بتنويعات عديدة منها على سبيل المثال الخطوات المتزامنة وليس المتتالية، ناهيك أيضًا -كما أوضح نقد صافي- عدم إمكانية الفصل المعرفي أو التدريبي بين الذين سيقومون ببيان ملائمة الإسلام للعلوم الحديثة ونقد التراث وبين من سيقومون بنقد العلوم الحديثة الغربية. وأخيرًا، يرى "صافي" أن هناك حاجة لامتلاك جانبين من المعرفة أحدهما موضوعي نظري وآخر إجرائي شكلي.

2 - إن خلاصة رؤية "صافي" الناقدة لخطة الفاروقي تقوم على أن الخطة لم تتطرق إلى دراسة طرائق البحث العلمي التي تشكل العمود الفقري في قضايا المنهجية العلمية، واكتفت بتحديد المبادئ المعرفية، في حين يرى "صافي" أن المنهاجية لابد وأن تلعب دورًا حاسمًا في مشروع إسلامية المعرفة، بل إن إنتاج معرفة إسلامية يتوقف على وجود "طرائق ومناهج إسلامية تجد جذورها في رؤية إسلامية للعالم".

وعلى هذا النحو يمكن القول إن رؤية "صافي" لا تتناول تطور منهاجية تنفيذ المشروع؛ أي الخطط والاستراتيجيات لمشروع الإسلامية، بقدر ما تتناول أمرًا

آخر وهو افتقاد المشروع لأدوات ومناهج البحث الإسلامية اللازمة. وهو الأمر الذي يحسب للصافي -وغيره - في هذا الوقت المبكر من عمر مشروع المعهد (بعد عقد من تأسيسه) حيث إن قضية المنهاجية بهذا المعنى تنامَى الاهتمامُ بها تدريجيًّا بعد ذلك، على نحو ما يتضح من إصدارات المعهد.

وهذه النتيجة التي توصل إليها "صافي" لم تأتِ من مراجعته لخطة الفاروقي فقط، ولكن أيضًا من مراجعته لإسهام "أبو سليمان" في توضيح فكرة إسلامية المعرفة. فيرى "صافي" أن "أبو سليمان" اقترح خطة ميسرة مركزة تتجاوز تعقيدات الخطة العامة التي تقدم بها الفاروقي، وتربط بين تجديد الفكر الإسلامي وبين عملية تطوير منهجية البحث الإسلامية وتتكون من ثلاثة محاور (إعادة تعريف العلاقة بين العقل والوحي، التعريف الدقيق لمعنى الاجتهاد وتحديد دور الفقيه في الإصلاح الفكري، العمل على إنهاء الازدواجية الدينية العلمانية). ولكن من ناحية أخرى، يصل "صافي" إلى أن اهتمام "أبو سليمان" بالتأصيل العام لأطروحاته الإسلامية (أدى) إلى التركيز في أبحاثه على مناقشة المبادئ المعرفية العامة، دون التطرق إلى طرائق البحث العلمي أو تطوير الجوانب الإجرائية والفنية من الموضوع[1]. أما عن العلواني فلقد اعتبر "صافي" أن أعماله ركزت على مناقشة المبادئ المعرفية للمنهاجية الإسلامية أو تقديم خطط واستراتيجيات مشروع إسلامية المعرفة[2].

وبالرغم من أهمية مدخل "صافي" هذا لمراجعة إسلامية المعرفة إلا أنه لا يقع في صميم مدخل دراستنا التقويمية هذه، حيث هو أكثر اتصالًا بموضوع الدراسة التقويمية الرابعة في المشروع. ولذا لن نتوقف عند معالجة "صافي" التفصيلية لموضوع هذا المدخل أي طرائق المنهجية الإسلامية، وهذه المعالجة

(1) لؤي صافي: مرجع سابق ص 23 - 24.

(2) المرجع السابق، ص 24 - 25.

تمت على مستويين: أولهما؛ قراءة ردود الفعل المعارضة لإمكانية تطوير طرائق منهجية إسلامية جديدة (البوطي، فضل الرحمن)، ثانيهما: قراءة البحوث التي حاولت تحقيق النقلة الصعبة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق المعرفية (محمد عارف، محمد أمزيان، رشيد موتن، منى أبو الفضل).

وبالرغم من أن قراءة "صافي" في بحوث المستوى الثاني، سيتم الرجوع إليها في الجزء الثالث من هذه الدراسة، باعتبارها من التطبيقات الجزئية لإسلامية المعرفة إلا أنه يجدر التوقف هنا عند دلالات مهمة لجانب من أطروحات "صافي" المتصلة بهذه البحوث. وهي الخاصة بإشكالية العلاقة بين خطوات تطبيق الإطار النظري لإسلامية المعرفة وعلى رأسها نقد العلوم الغربية ونقد التراث الإسلامي وصولًا إلى إبداع جديد ينطلق من مبادئ معرفية إسلامية. فإن الصافي في سياق مراجعته لجهود بعض الباحثين الرواد الذين حاولوا تصميم إجراءات منهاجية كسبيل لدفع مشروع الإسلامية[1]، نجده يلمس إراديًا أو لا إراديًا مشكلة منهاجية مهمة تتجاوز جزئيات الأدوات والوسائل والطرائق المنهاجية إلى كليات العلاقة بين الإسلامي والغربي، أو بين الوحي والواقع، أو بين المعرفي والنظري/ أو بين التراثي والحداثي.

وبذا، فهو وإن انطلق من الجزئي (الأدوات والوسائل – وفق المفهوم الضيق للمنهاجية الذي يرادف بينها وبين المنهج) إلا أنه لم يقدم فقط إسهام هذه البحوث في الجزئي (الأدوات والوسائل) ولكنه تطرق أيضًا – كما سبق القول ولو بطريقة غير مباشرة – إلى صميم إشكالية كلية ذات أهمية كبرى في منهاجية إسلامية المعرفة، وتحوز قدرًا كبيرًا من اهتمامي في هذه الدراسة التقويمية لإسلامية المعرفة ألا وهي إشكالية الرابط والناظم بين خطوات مشروع الإسلامية وصولًا لإبداع جديد يستند إلى مبادئ معرفية إسلامية. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن الرابط والناظم بين خطوات استراتيجية التطبيق (سواء كانت متتالية أم متوازية) لا يتحقق

(1) المرجع السابق ص27 – 39.

إلا من خلال أدوات ووسائل وطرائق منهاجية للربط بين دراسة الظاهرة الاجتماعية وبين الأصول أو الوحي وبين التراث والتاريخ استنادًا أو انطلاقًا من مبادئ معرفية إسلامية. فعلى سبيل المثال، وفيما يتصل بخبرة د. منى أبو الفضل - كما قدمها "صافي" (وعلى ضوء ما سبق وقدمته عنها) - فلقد أضافت على مستوى المنظور الحضاري وكيفية إحداث نقلة نوعية في منظورات العلوم يتمخض عنها منظور توحيدي من رحم العلوم الاجتماعية الغربية، إلا أن منى أبو الفضل كما يقول لؤي صافي لم تكتفِ بمراجعة جدال المنظورات على ضوء نقد الأسس المعرفية للفكر الغربي بل أسهمت في تطوير منهجية بديلة. وذلك بأن اهتمت بمنهاجية التعامل مع مصادر التنظير الإسلامي وذلك انطلاقًا من نقد قصور المنهاجية التقليدية عند التعامل مع الظاهرة الاجتماعية. هذا وفيما يبدو فإن "صافي" كان متشككًا في مآل مفهوم المنظور الحضاري التوحيدي من رحم العلوم الغربية الذي قدمته منى أبو الفضل، مشيرًا فقط إلى أنه يطرح إشكالات كثيرة ويمثل مشكلًا.

بعبارة أخرى، فإن الإسهام على المستوى الكلي -أي كيفية تطوير المنظور الحضاري- لا ينفصل عن الإسهام على المستوى الجزئي. وبذا فإن "صافي" وإن حدَّد مدخله بأنه تقويم الجهود الرامية إلى تطبيق الإطار النظري لإسلامية المعرفة في دراسة الظواهر المختلفة، وتطوير إجراءات منهجية مناسبة إسلامية، فإن مدخله الجزئي هذا - وكما سبق القول - لم ينقطع عن نظائره الكلية؛ وهي نظائر متنوعة بدورها، فإن خبرة منى أبو الفضل، ليست هي خبرة أمزيان أو موتن أو عارف أو غيرهم (كما سنرى) وهذا يدل مرَّة أخرى كيف أن إسلامية المعرفة هي تيار متعدد الروافد.

3 - وعلى ضوء كل ما سبق شرحه في البندين السابقين، فإن لؤي صافي رأى أن المهمة المطلوبة (حينئذ أي عام 1996) تتلخص في الآتي[1]:

* "تعديل الخطة الأساسية (غير القابلة للتطبيق) وفي حالة تعديلها -

(1) المرجع السابق ص 39 - 40.

باختزالها في عدد أقل من الخطوات أو إعادة ترتيبها في خطوات متوازية – فإن المعرفة الناجمة تتطلب جهود علماء متمرسين من ناحية، كما أنها لابد وأن تحظى من ناحية أخرى، "بالدعم والقبول من قِبَل الجماعة العلمية، بمعنى أن الأعمال العلمية الصادرة عن جهود فردية لا يمكن أن تتمتع بالصفة المرجعية دون حصولها على إجماع العلماء المتخصصين في مجال الدراسة".

* "يمر مشروع إسلامية المعرفة بمخاض منهجي؛ لأن المبادئ المعرفية المطروحة لم تؤدِّ بعْدُ إلى ولادة منهجية متكاملة تشتمل على إجراءات محددة وطرائق بحث بينة وقادرة بالتالي على هداية جهود البحث العلمي في مختلف التخصصات العلمية".

*** لا مجال لتجاوز مرحلة المخاض المنهجي الحالية، وتوليد منهجية إسلامية بديلة، إلا من خلال عملية مراجعة نقدية عميقة وشاملة لطرائق البحث العلمي، سواء التراثي منها أو الغربي، بغية الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:**

1) ما طبيعة القواعد الضرورية لاستنباط المفاهيم والأصناف الاجتماعية من مصدريها الرئيسيين: الوحي والتاريخ؟

2) ما طبيعة القواعد اللازمة لتمييز (تصنيف أفقي) ومفاضلة (تصنيف هرمي) المفاهيم والأصناف المشتقة من مصدري الوحي والخبرة الإنسية؟

3) ما طبيعة القواعد المناسبة لربط المفاهيم التنزيلية بالمفاهيم التاريخية؟

"لا جرم أن الإجابة عن الأسئلة السابقة تشكل تحديًا كبيرًا، وتحتاج إلى جهد حثيث؛ لكن الاستجابة لهذا التحدى واجبٌ لا مفر منه إذا كنا جادِّين في العمل لاستعادة ريادتنا في دائرة البحث العلمي؛ إذ إن الصرامة العلمية – كانت دائمًا ولا تزال– شرطًا ضروريًا لتحقيق أي تقدم علمي".

ويبقى أن نطرح السؤال التالي: هل تحقق خلال العقد الثاني من إسلامية

المعرفة قدر من هذه الصرامة العلمية التي طالب بها "صافي"؟ هل استجابت جهود المعهد لمتطلبات الاستجابة لنتائج هذه المراجعة النقدية التي قدمها "صافي" بعد عقد من تدشين مشروع الإسلامية؟ إن الإشارة مبدئيًا إلى ثلاثة إصدارات أساسية من مشروعات المعهد وهم: المنهاجية الإسلامية (1996)، والمنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية: العلوم السياسية نموذجًا (2002)، ومشروع المفاهيم، لا تكفى للإجابة عن هذه الأسئلة، كما لا تكفي أيضًا الجهود الفردية سواء التي قام بها "صافي" ذاته في مجال البحث والنشر العلمي (1996 - 2007)[1]، أو التي قام بها غيره من الكوادر والباحثين المهتمين بالفكرة وبالمنهاجية. ومن ثم فإن الجزء الثالث من الدراسة قد يقدِّم بعض هذه الإجابة ولكن هل يمكن أن نتلمس إجابات إضافية من الأعمال التقويمية التي قدمها الكوادر الآخرون: أي د. نصر عارف، د. فتحي الملكاوي، د. جمال الدين عطية، ود. أسلم حنيف (وفق الترتيب الزمني لصدورها).

يمثل د.نصر عارف، كادرًا شابًا تمرس في مشاكل التنفيذ والتطبيق في مجال العلوم السياسية والدراسات المعرفية أكثر مما ألف ونشر في إشكاليات منهاجيات هذا التنفيذ والتطبيق. فلقد كانت رسالته لنيل درجة الدكتوراه في العلوم السياسية، ومن قبلها الماجستير[2]، تطبيقًا حيًا لفكرة إسلامية المعرفة، وخاصة من حيث

(1) انظر من أعمال لؤي صافي على سبيل المثال:

- Towards an Islamic Theory of Knowledge. Islamic Studies 36:1 1997. pp 38 - 56.
- The quest for Islamic Methodology: The Islamization of Knowledge Project in Second decade. AJISS. Spring 1993.

-نحو منهجية أصولية للدراسات الاجتماعية – إسلامية المعرفة العدد 1، يونيه 1995.

– في معنى المنهاجية الإسلامية: (في) د. نادية محمود مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح (محرران) مرجع سابق.

(2) نصر عارف: نظريات التنمية السياسية المعاصرة: دراسة نقدية في ضوء المنظور الحضاري الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1992.

و– نصر عارف، نظريات السياسة المقارنة ومنهجية دراسة النظم السياسية العربية "مقاربة

الخطوات المتشابكة بين قراءة الأصول ونقد الفكر الغربي واستحضار مشاكل واقع الأمة واحتياجاتها الفكرية والعملية لحلها، كل ذلك تطبيقًا في مجال النظم المقارنة.

كما كان تحريره لكتاب "المنهاجية الإسلامية"[1] يحمل موقفًا نقديًا من الدعوة إلى تقديم منهاجية إسلامية بديلة للمنهاجية الغربية. وإذا كان رفضه لفكرة وجود منهاجية إسلامية[2] (بمعنى المنهج: الأساليب والطرائق) ينطلق من مبررات معرفية ونظرية تثير جدلًا في دائرة المهتمين بهذه القضية، إلا أن هذا المستوى من التعامل مع المنهاجية، ليس هو المعني به في دراستنا هذه - كما سبق التوضيح تعليقًا على رؤية لؤي "صافي" أيضًا.

ومن ناحية أخرى، فإن دراسته حول مصادر التراث السياسي الإسلامي[3] أو دراسته حول مشاكل واقع الأمة الإسلامية[4]، ليست إلا تأصيلاً على مستوى بعض خطوات منهاجية التنفيذ، وليست تأصيلًا لهذه المنهاجية ذاتها.

إلا أن رؤية د. نصر -والتي صبغت ممارساته التنفيذية والبحثية- يمكن تسجيلها من واقع ورقة منشورة ولكن مختصرة ومحددة قدمت إسهامًا مباشرًا في مسألة "إسلامية المعرفة"[5]. وهو إسهام ركز بصورة مباشرة على المنهاجية، بل لم

إبستمولوجية"، جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية، ط1، 1998.

(1) د. نصر عارف (محرر): قضايا المنهاجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة المنهجية الإسلامية، رقم (12)، 1996.

(2) د. نصر عارف (محرر): مرجع سابق (المقدمة).

(3) د. نصر عارف: في مصادر التراث السياسي الإسلامي، دراسة في إشكالية التعميم قبل الاستقرار والتأصيل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة المنهجية الإسلامية (7)، 1994 (تقديم د. منى أبو الفضل).

(4) د. نصر عارف: العقوبات والمعونات: دراسة في عمليات إعاقة التنمية، كراسات سياسية، العدد 125، جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية.

(5) نصر عارف: حول دلالات مفهوم إسلامية المعرفة (في) الفكر الإسلامي، نشرة غير دورية تصدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 15، يوليو 1994، مكتب القاهرة.

يرَ في إسلامية المعرفة إلا عملية معرفية منهاجية، وناظمًا معرفيًّا وضابطًا منهجيًا. ومن ناحية أخرى، قامت هذه الرؤية على التفاعل مع الآخر، ليس نقلًا أو ترجمة أو انتقاء، ولكنه تفاعل إيجابي "يطعم الفكر العالمي بمعطيات النموذج الإسلامي". ويمكن استخلاص هاتين السمتين لطرح عارف من نصه التالي:

"... ولكون النسق المعرفي الإسلامي نسقًا مفتوحًا، "للآخر" فيه موضع، تتعدد مصادره لتشمل الوحي والوجود والتاريخ وإنتاج العقول غير المسلمة وتجارب الآخرين الحاضرة والسابقة – لكونه كذلك بالإضافة إلى طبيعته الإنسانية والعالمية المخاطبة للبشر كافة، فإن عملية الأسلمة تأخذ منحيين أساسيين يتجه أحدهما إلى التجديد الداخلي من داخل البنية المعرفية الإسلامية ذاتها سواء بالاجتهاد أو التجدد الذاتي بما يصاحبه من تجديد وتحسين وتأصيل مناهج التعامل مع القرآن الكريم والسنة المطهرة وتراث المسلمين، ومن ثم الإبداع بناء على تعامل سليم مع هذه المصادر وفهم مستقيم للواقع.

ويتجه المنحى الآخر إلى بناء منهجية تعامل قويم مع أفكار وحضارات وتجارب الأفراد والمجتمعات الواقعة خارج دائرة النسق المعرفي الإسلامي وحضارته التي تستوعب المسلم وغير المسلم ومن ثم البحث عن الحكمة التي هي ضالة المؤمن يسعى إليها ويستخرجها من ركام التحيزات والخصوصيات الثقافية والعقيدية لمختلف الأمم والشعوب.

وبذلك تتحقق العملية التلقائية التي أطلق عليها في عصرنا "إسلامية المعرفة" من خلال تعامل متوازن وفعال مع الذات ومع الآخر دون ذوبان في التاريخ أو الجغرافيا أو انعزال عنهما... تعامل يستبطن نظامًا معرفيًّا قائمًا على إجابات العقيدة الإسلامية عن الأسئلة الكلية للعقل البشري.

تلك هي أبعاد العملية المعرفية المنهجية التي عرفت بإسلامية المعرفة والتي ينبغي الإصرار على وصفها بمعرفية منهجية حيث إنها لا تتعلق ولا تركز بصورة

مباشرة على الأبعاد المضمونية (الأنتولوجية)، وإنما هي عملية "إبستمولوجية" في الأساس ومن ثم فليست هي الاجتهاد أو التجديد وإنما هي روحه وإطاره المعرفي والمنهجي، وليست هي النقل عن الآخرين بعد الترجمة أو الانتقاء وإنما النظام المعرفي أو الوزان (Paradigm) الذي يضع البوصلة ومن ثم الوجهة والاتجاه الذي يحدد خطوط السير وكيفيته ويبني العلاقات والوسائل للتعامل.

وقد أحسنت أستاذتي د. منى أبو الفضل صنعًا عندما جعلت "الاصطرلاب" رمزًا فيما أطلقت عليه في أوائل الثمانينيات "المنظور الحضاري الإسلامي" والذي يعد اسمًا آخر لنفس عملية إسلامية المعرفة قبل أن تصل إلينا في صورتها المنظمة المؤسسة.

.... والناظر في تطور الفكر الغربي في مراحلة الأخيرة – خصوصًا بعد انهيار الماركسية المادية وفشل نموذج الحداثة وتدهوره ومن ثم ثبوت عدم صحة المنطلقات التي تبنى عليها – الناظر في بنية هذا الفكر يجد أنه من النفع للبشر والتفعيل لرسالة الإسلام والالتزام بها أن يتم تطعيم الفكر العالمي بمثل هذا النموذج؛ حيث فيه إسهامات ضرورية ومهمة لوضع نهاية للحلقة الدائرية التي يعيشها الفكر الغربي والنهايات الحتمية التي يفرضها على البشر"[1].

وأخيرًا: إن المعرفة الذاتية بالجهود التي بذلها د. نصر عارف في إدارة مشروع الإسلامية، وجهود غيره من الزملاء سواء في القاهرة أو غيرها من العواصم العربية، في مقابل عدم وجود تسجيل مكتوب للخبرة أو عنها، ليبين خطورة عدم تسجيل ذاكرة جهود المعهد تنفيذًا للمشروع من خلال أنشطة متنوعة، ساهمت في إنضاج وبلورة الفكرة والمنهاجية لدى دوائر المهتمين والباحثين. وظل غياب التسجيل كتابة يمثل قصورًا ويفسر الغموض الذي ظل يحيط – لدى الكثيرين سواء من داخل الدائرة أو خارجها– بمنهاجية إسلامية المعرفة، بل وعن إنجازات المشروع

(1) المرجع السابق.

برمته ومصداقيته.

حقيقةً تكررت وتعددت الأنشطة الفكرية والتقويمية، الدورية منها أو الظرفية – سواء في مكتب القاهرة أو غيره (وهذه بدورها لا يمكن ادعاء توافر مصادر توثيق كامل لها) والتي تناولت جزئيًا أو كليًا مسائل منهاجية التنفيذ، إلا أن عدم التسجيل المنظم والمكتوب والمنشور لنتائج هذه الأعمال، يمثل أخطر الآفات التي هددت الفكرة أو المشروع، حيث أدت إلى تآكل ذاكرة المعهد عنه، تلك الذاكرة التي هي ملك للأمة. فهي بمثابة منطلق وقاعدة للاستكمال والتجويد، وحتى لا تبدأ الجهود الجديدة أو المتتابعة من الصفر. ولذا فإن من أهم مقترحات خاتمة هذه الدراسة هو تحرير وإعادة نشر نتائج الأعمال غير المنشورة حتى الآن ولقد كان الإعداد لهذا المشروع التقويمي فرصة مكنت القائمين عليه، من الاضطلاع على أعمال هامة غير منشورة في مكتب القاهرة، أو مشروعات غير مكتملة[1].

فهل هذا الوضع هو الذي دفع بـ "د. جمال الدين عطية" – وخاصة بحكم موقعه مديرًا لمكتب القاهرة (1986 – 1992) – لتسجيل رؤيته من خلال تسجيل خبرة إدارته؟ حقيقة فإن دراسة د.جمال عطية تتناول – وفق عنوانها، دور المعهد العالمي في إسلامية المعرفة إلا أن الدراسة بدأت بالجهود السابقة على المعهد، ولم تفصِّل إلا في دور مكتب القاهرة، وحتى 1992 فقط، هذا بالرغم من أن مناقشة الدراسة علنيًا قد تمت في مارس 2005.

وإذا كان د. عطية، الفقيه الشرعي قد ساهم في إدارة تنفيذ إسلامية المعرفة وسجّل خبرته في هذا الشأن –كما سنرى لاحقًا– فإن د. فتحي الملكاوي، الفقيه التربوي الذي ساهم بدوره أيضًا في هذه الإدارة قد شارك في النقاش المنشور على نحو آخر.

فإن د. فتحي الملكاوي، المدير التنفيذي للمعهد، وباعتبار تخصصه في المناهج على صعيد المجال المعرفي التربوي، فهو ذو إسهام متميز في مجال

(1) انظر الهامش 47 من الدراسة.

"المنهاجية الإسلامية"[1] وفي موضوع النظام المعرفي الإسلامي[2]، وهما مجالان أساسيان أو خطوتان أساسيتان من خطوات منهاجية إسلامية المعرفة -بالمعنى السابق شرحه - ولكن فيما يتصل بفكر د. الملكاوي المنشور تحت عنوان إسلامية المعرفة، فإنه يمكن الإشارة إلى قراءته المقارنة النقدية لمجموعة من الأعمال الأساسية الناقدة لإسلامية المعرفة وكذلك الناقضة لها[3]. ولقد صنفها د. الملكاوي إلى فئتين أساسيتين: الرؤية النقضية من جانب ممثلي اليسار والتيار العلماني، والرؤية النقدية من داخل الدائرة الإسلامية. ودون الافتئات على الدراسة المخصصة للرؤى الناقدة والناقضة التي أعدها سامر الرشواني في مشروعنا التقويمي هذا، فإنه يكفي التوقف عند مجموعتين من الملاحظات وذلك من واقع قراءتي للعرض المقارن الذي قدمه د. فتحي الملكاوي، على أن يعقب ذلك تقديمٌ لرؤية الملكاوي من واقع تعليقاته -المتناثرة والمحدودة - على أسانيد ومنطلقات الأعمال التي عرض لموقفها من إسلامية المعرفة، وكل ذلك بالتركيز أساسًا على الدلالة بالنسبة لمنهاجية إسلامية المعرفة.

المجموعة الأولى من الملاحظات: وتتصل بقضية المصطلح - عدا ما قدّم به الملكاوي عرضه - من إشارة إلى عدم انشغال الرواد كثيرًا بالتوقف عند المصطلح من كونه إسلامية المعرفة (مشروع المعهد العالمي للفكر الإسلامي) أو أسلمة المعرفة، أو إسلام المعرفة (مشروع معهد إسلام المعرفة في جامعة الجزيرة بالخرطوم) أو التأصيل الإسلامي للمعرفة (مشروع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض) أو التوجيه الإسلامي للعلوم (مشروع جامعة الأزهر بمصر)...إلخ، على اعتبار أن المهم هو المفهوم والمضمون وليس المصطلح أو الشعار.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي عرضها د. الملكاوي في مقاله

(1) د.فتحي الملكاوي: المنهاجية الإسلامية.

(2) د. فتحي الملكاوي (محرر) نحو نظام معرفي إسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،2001.

(3) د. فتحي الملكاوي: حوارات إسلامية المعرفة، إسلامية المعرفة، العدد 25، صيف 2001.

(وخاصة من الدائرة الإسلامية) قد استخدمت - باعتبارها مترادفاتٍ - ما يلي: إعادة صياغة العلوم إسلاميًّا، أسلمة التخصصات الحالية، إنتاج علوم جديدة، ومجالات تخصص جديدة، استبدال علوم بعلوم، اختراع علوم جديدة، إخضاع العلم المعاصر للنقد المنظم العقلاني، وأخيرًا منظور إسلامي. ومما لا شك فيه أن هذه المصطلحات ليست مترادفات كما أنها لا تعبر بدقة عن غاية مشروع إسلامية المعرفة - كما أعلنه المعهد. ويرجع ذلك أن قضية المنهجية لم تحظَ بالقدر الوافر من الاهتمام لمستخدمي هذه المصطلحات، بل يمكن القول إنها محاطة بالغموض وعدم الوضوح الذي أدى إلى هذا التعدد في المصطلحات، ناهيك عن التباسات المضمون، كما يتضح من المجموعة الثانية من الملاحظات.

المجموعة الثانية من الملاحظات:

إن النظر المقارن -من ناحية- بين أسانيد الرؤى الناقدة والرؤى الناقضة لإسلامية المعرفة، والنظر -من ناحية أخرى- في أبعاد العرض السابق (وحتى الآن) عن قراءتي لمنهاجية إسلامية المعرفة، سواء في رؤية الرموز أو الكوادر أو ما سنراه لاحقًا من خبرات المكاتب والمشروعات، إن هذا النظر المقارن ليبين لنا أن قضية منهاجية إسلامية المعرفة من أهم -إن لم تكن أهم القضايا - (في تشابكها مع درجة وضوح المفهوم ذاته) التي وضعت المشروع كله على المحك. ومن هنا أهمية العرض الذي قدمه د.الملكاوي -على الأقل وفق قراءتي للدراسة التي أعدها د. الملكاوي - فإن مجمل أبعاد الانتقادات تدور حول أبعاد المنهاجية - كما حددتها مقدمة دراستي هذه، وهي الأبعاد التي تلخصت في مجموعة من الثنائيات:

* العلاقة بين النص والواقع في إنتاج الفكر والتنظير (هل توليد علوم من القرآن أم استخلاص القيم والسنن كمعايير للنظر في الواقع فهمًا وتدبرًا من أجل تغييره أيضًا).

* العلاقة بين الموضوعية والمعيارية وكل ما تثيره من إشكاليات حيادية المعرفة أو انحيازها في ظل مقولات الوضعية والعقلانية والسلوكية من ناحية والقيمية والتاريخانية من ناحية أخرى، هروبًا من الواقع إلى المثل والتاريخ والنص.

* العلاقة بين المعرفة والفكر والنظرية وبين الحركة: من يقدم المعرفة والفكر والتنظير الإسلامي؟ ولماذا؟ وهنا تثور شبهة التسييس والربط مع الإسلام السياسي، كما يثور التساؤل حول غايات العلم هل الاستجابة لاحتياجات قوم أو أمة محددة أم احتياجات الإنسانية؟

إن هذه المجموعات الثلاث من الثنائيات - ودون الخوض في تفاصيل المؤشرات عنها التي وردت في دراسة د. الملكاوي- نتجت عن أمرين أساسيين:

الأمر الأول؛ هو عدم وضوح مفهوم منهاجية إسلامية المعرفة (بمعنى أولويات الخطوات، ومنهج تنفيذ كل خطوة، وآلية الربط بينها وصولًا للإبداع المنشود) وخاصة خلال الفترة التي جرى فيها نشر الدراسات التي عرضها د.الملكاوي (منذ منتصف الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات) وهذه الفترة هي -كما سبق ورأينا- هي فترة تدشين الفكرة والترويج لها. ولقد اتسمت بالفعل بعدم وضوح - بل وعدم نضج - منهاجية الخطة التي أعلنها المعهد لتنفيذ الفكرة، ناهيك عن تعدد الأطراف التي ترفع الشعار ونظائره.

الأمر الثاني: وهو ما أورده د. الملكاوي ذاته في أول سطور دراسته[1]؛ وهو عدم انشغال رواد المشروع بالرد على المعارضين والمنتقدين بل والصمت والإعراض عن مواقف أو أشخاص ترى أنها أسبق من هؤلاء الرواد في طرح المشروع وابتكار عنوانه "أسلمة المعرفة"، على أساس أن الأوْلى هو الانشغال بالعملية ذاتها لا بتحديد أول من قال بها أو الرد على من يتهمها.

(1) المرجع السابق، ص99.

وأخيرًا، من أهم الأفكار التي أوردها د. الملكاوي تعليقًا على مضمون ومنهج الأعمال التي عرضها في دراسته، ما يلي:

* العناوين الفرعية في الدراسة تحمل مواقف تقويمية وهي كالتالي: هواجس محمود أمين العالم، شتائم عزيز العظمة، استنفار بسام طيبي، إسلامية المعرفة وتلغيم المشروع الحضاري: اتهامات على حرب، تساؤلات برهان غليون، نقد زكي نجيب محمود، حلم وردي يراود بعض المثقفين المسلمين، أكثر المشاريع الإسلامية اعتدالًا... أشدها خطرًا " نقض سلفي إسلامي"، مناقشة حادة لأبي يعرب المرزوقي، علوم إسلامية بدلًا من أسلمة العلوم: مشروع سردار. هذا، وتجدر الإشارة إلى أن هذا التصنيف المعنون قد عكس أيضًا تصنيفًا وفق الأسانيد التي استندت إليها الاتجاهات، سواء كانت أسانيد معرفية أو تاريخية او فكرية أو منهاجية أو سياسية، فإن التصنيف في حد ذاته يقدم خريطة لهذه الأسانيد، ويتبين من قراءتها المقارنة الدقيقة كيف أن قضية منهاجية إسلامية المعرفة تمثل الحاضر الغائب أو الرابط بين كل هذه الاتجاهات، وسواء بطريقة واضحة أو غامضة أو ملتفة.

* إن الناقضين لإسلامية المعرفة من التيار اليساري والعلماني إنما يحاكمون الفكرة من واقع منطلقات مسبَّقة خاصة بتكوينهم المعرفي وموقفهم الفكري من العلاقة بين الدين والعلم والمعرفة، وكذلك من العلاقة بين الدين والسياسة؛ ومن ثم فهم لا ينقدون في مجموعهم بناء على قراءة في أدبيات المشروع عن منهجه وتطوره ومنجزاته، بل ينطلقون من تحيزات معرفية وسياسية مسبقة ينكرون نظائرها لدى أصحاب الفكرة، وذلك باسم الموضوعية والعلمية والعالمية والإنسانية، ناسين ومتناسين أسانيد التنوع والاختلاف في النماذج المعرفية وما يترتب عليها من اختلافات منهاجية ونظرية.

* ومن ثم، فإن تعليقات د. الملكاوي على هذا التيار إنما تندرج في نطاق التأصيل المعرفي المقارن انطلاقًا من نظرية المعرفة الإسلامية. والتي يمكن استخلاصها على النحو التالي:

من ناحية: يرى د. الملكاوي أن بعض الاتجاهات الناقضة (السيد ياسين) لا تحتمل حوارًا كما أنها تعكس اجتزاءًا وانتزاعًا للعبارات من السياق العام وجميعها أمور لا تتسق مع الرؤية العلمية[1].

ومن ناحية ثانية: أبدى د. الملكاوي - الاستغراب الشديد من استخدام البعض (عزيز العظمة) حين استنكاره الشديد للدعوة إلى إسلامية المعرفة، ألفاظَ السباب والشتائم من ناحية، والربط - من ناحية أخرى - بين منطلقات إسلامية المعرفة وبين منطلقات الحركات القومية والفاشية في أوروبا والاعتذارية الكاثوليكية لتراث اللاأدرية ضد العلم في القرن التاسع عشر، وكذلك الربط بين إسلامية المعرفة وما يُسمى الإسلام السياسي[2].

ومن ناحية ثالثة: وحول ما رآه البعض (علي حرب) من تلغيم للمشروع الحضاري علق د.الملكاوي بالنقاط الثلاث التالية:

- رفض لغة الإدانة والأحكام الأيديولوجية على المشروع باعتباره محاولة سياسية تمثل سعي الإسلاميين للسلطة.

- ورفض مقولة حيادية المعرفة وموضوعيتها وإنكار اتصافها بهوية معينة، والدعوة في المقابل إلى المنظور الأكثر عمقًا وشمولًا -الذي تقدمه أدبيات إسلامية المعرفة- عن قضية الموضوعية والمعيارية مقارنة بالمعالجات السطحية التي يلجأ إليها تلاميذ المدرسة الوضعية وأدعياؤها.

- وأخيرًا، رفض أن تكون الرؤية عن تاريخ الإسلام وحكم المسلمين ليست إلا رؤية عن التفرق والتشتت.

(1) نفسه، ص102.

(2) نفسه، ص 106.

وفي المقابل، فإن إسلامية المعرفة هي دعوة تستند إلى رؤية توحيدية للكون ليس ضمن دائرة المؤمنين فحسب بل تمتد إلى الدائرة الإنسانية الأوسع لتقوم حياة الناس في هذه الأرض على أساس العدل والبر والرحمة[1].

ومن ناحية رابعة: وردًا على الرؤية - التي تستند في نقضها لإسلامية المعرفة على الفصل بين العلم والدين استنادًا إلى مفهوم العلم الحداثي الوضعي (برهان غليون) - يرد د. الملكاوي[2] بأن هذه الرؤية قد انبنت على افتراضات عن إسلامية المعرفة دون رجوع إلى أدبياتها؛ ولذا فإن افتراضاتها عن موقف إسلامية المعرفة من هذه العلاقة بين العلم والدين هي افتراضات خاطئة ذلك لأن مذهب الإسلام في العلم هو معرفة الواقع الموضوعي كما هو، وطلب العلم ولو في الصين، كما أن أسلمة المعرفة لا تعني تخصيص العلم أو قومية العالمي أو رفض ما هو مشترك بين بني البشر، كما يرى الملكاوي - أن مفهوم العلم في الإسلام يميز بين مستوياتٍ علميةٍ عند دراسةِ كلٍّ من الكائن المادي والاجتماعي والتجربة الروحية.

ومن ثم، يخلص د.الملكاوي إلى أن مشروع إسلامية المعرفة -كما تؤكد أدبياته- هو مشروع إيجابي يلتقي مع كثير من عناصر الاستقامة التي افترضها برهان غليون، ويقع تأكيده أساسًا على ضرورة إعمال النقد والتمحيص في العلوم المعاصرة، كل العلوم، مع التركيز على العلوم الإنسانية والاجتماعية وتقويم هذه العلوم وفق قواعد محددة. وتمتد عملية النقد والتقويم لتتناول الواقع وتوجهاته، والتراث ومعطياته. والنقد والتقويم كما هو معروف في نظريات العلم والإدراك مرحلة متقدمة في سلم المعرفة تتطلب - وفق رؤية الملكاوي - في المراحل السابقة عليها تحقُّقَ التعرف والتميز والفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب. وعليه يكون من البساطة والسطحية البالغة أن يزعم رواد إسلامية

(1) نفسه، ص ص 111 - 112.

(2) نفسه، ص ص 113 - 116.

المعرفة أن بإمكانهم رفض المعرفة العلمية المعاصرة وإعادة إنتاج معارف جديدة. ونفس القدر من البساطة والسطحية أن يزعم زاعم أنهم يرفضونها.

وعملية النقد والتقويم هذه - وفق رؤية د. الملكاوي - ليست بدعة فريدة حين يقرر دعاة إسلامية المعرفة ضرورتها، فهي جزء من منطق العلم المعاصر، ويمارسه العلماء ويعتمدون عليه كثيرًا في تطوير العلم ونمو المعرفة. والمطلوب إسلاميًا تمكين العقل المسلم والعلماء المسلمين من تطوير معايير لهذا النقد والتقويم تستخدم الرؤية الإسلامية الكلية بعناصرها الذاتية والموضوعية، دون أن تتنازل عن شروط الدقة في الوصف والقياس، والأمانة والتجرد في التجريب، والاستقصاء والشمول والتعميم في الاستدلال والتفسير.

لقد رأى د. الملكاوي في بعض الآراء الناقضة أو الناقدة من داخل الدائرة الإسلامية (أبو يعرب المرزوقي، ضياء الدين سردار، جعفر شيخ إدريس) جوانب إيجابية تقتضي النظر فيها لترشيد منهاجية إسلامية المعرفة، كما رأى في البعض الآخر (أحمد حسن خضر)، اتهامات لمجرد تصفية حسابات شخصية ولا تقوم على أساس حوار علمي جاد. وسيتم الرجوع إلى رؤية كل من: "أبو يعرب المرزوقي" و"جعفر شيخ إدريس"، و"ضياء الدين سردار"، في إطار عرض رؤى النخب الإسلامية التي تفاعلت مع الفكرة انطلاقًا من "أرض مشتركة" يلتقون فيها مع دعاة المشروع في بعض جوانبه، و(انطلاقًا) من حسن الظن بالآخرين مع بيان وجهة نظر مختلفة.

وهذه الرؤى النخبوية سنمهد بها للمشروعات التطبيقية في الجزء الثالث من الدراسة. فهي لا تحمل - مثل رؤى الكوادر موضع اهتمامنا في هذا الموضع من الدراسة - مجرد تعديلات على المنهاجية القائمة لمزيد من البلورة والنضج ولكنها تقترح منهاجيات بديلة من أجل غايات مغايرة وإن أعربت عن اتفاقها مع الحاجة الماسة لدوافع المشروع.

خلاصة القول: إن إسهام د. الملكاوي قد ألقى الضوء على أن منهاجية المشروع لابد وأن تكون المحك في تقويمه، وليس مجرد الفكرة أو الشعار، ومن ثم فلا يمكن لأي تقويم موضوعي أن يقتصر على المعلن في الوثائق التأسيسية فقط دون التطرق إلى تطبيقات الخطط ومنهاجيات التنفيذ. كذلك فإن مناط الخلاف وليس الاختلاف مع الدائرة الناقضة (العلمانية- اليسارية) هو معرفي بالأساس وما يترتب عليه من خلاف حول تعريف العلم ونطاقه وموضوعه ومنهجه ومصادره بل ووظيفته. وهنا نجد أن منهاجية مشروع الإسلامية - كما تبلورت بعد عقدين من التأسيس المؤسسي- تميز بين تعريفين للمعرفة وللعلم: أحدهما ينطلق منه مشروع الإسلامية والثاني ينطلق منه مشروع الناقضين: أي المشروع الحداثي، الوضعي، والعلماني. ومما لا شك فيه، أن فهم وتدبر الفارق بين المنظورين هو الأساس لفهم الأسس التي يمكن أن يقوم عليها الحوار أو الجدل، وليس النقض أو الاستبعاد المتبادل بين الجانبين. ومن ثم، يتضح أيضًا لنا كيف أن من الخطوات المنهاجية التأسيسية اللازمة في مشروع الإسلامية هو ما يسمى "النماذج المعرفية المتقابلة"، ونظرية المعرفة (بوجهيها الإسلامي والعلماني)، وهذه خطوة منهاجية تأسيسية سواء لنقد العلوم الغربية أو لإعادة صياغتها إسلاميًا أو بمعنى أصح لبناء منظور حضاري إسلامي لهذا العلم المعنيّ. ولقد بذل د. الملكاوي قدرًا من جهوده العلمية في بلورة هذه الخطوات - كما سبقت الإشارة - إلى جانب جهوده في مجال رؤية الإسلام للعالم[1].

أما عن الاختلاف في نطاق الدائرة الإسلامية، فإن أطروحة د. الملكاوي تبين كيف أن إسلامية المعرفة ليست مدرسة أو حركة محددة ولكنها تيار واسع، وهو الأمر الذي يعنى الكثير بالنسبة لمرونة المنهاجية. فهو يقول: "... والحقيقة أن

(1) انظر عرضًا لهذه الرؤية في: د. فتحي حسن الملكاوي: رؤية العالم عند عبد الرحمن ابن خلدون، دراسة قدمت إلى مؤتمر ابن خلدون والبعد الفكري الإسلامي الذي نظمته جامعة الزيتونة في تونس في فبراير 2006

التيار الرئيسي لمشروع إسلامية المعرفة الذي تبناه المعهد العالمي للفكر الإسلامي وبعض الجامعات الإسلامية لم يشغل نفسه بالرد على النقد، بل إنه فتح منتدياته على مصاريعها للنقد والحوار، على أساس أن تتبادل كل الأطراف وجهات نظرها وتأخذها بعين الاعتبار، ويطور كل طرف من أشكال منهجه ومناهج تناوله وأساليب عمله. كما أن هذا التيار يرى أن المشروع ليس مشروع مؤسسة أو فئة أو مدرسة، وإنما هو مشروع أمة، لا بأس فيه من تعدد الاجتهادات التي يُغني بعضها بعضًا...

ومن الخير لمشروع إسلامية المعرفة أن يؤخذ نقد سردار وأصحابه مأخذ الجد، ويُعطى حقه من المناقشة، ليس لأنه يجد ترحيبًا من كثير من منتقدي المشروع من داخل الصف الإسلامي فحسب، بل لأسباب أخرى منها أن بعض الجهات المعارضة تجد فيه دعمًا لمواقفها السلبية تجاه الواقع وضرورات التعامل مع معطياته، وأن بعض هذه الجهات تميل إلى هذا النقد من منطلق عجزها عن استيعاب العلوم المعاصرة فضلًا عن تجاوزها، بل وتخشى أن تتلوث مناهج تفكيرها بالمؤثرات غير الإسلامية، وتترز إلى الدراسات التراثية، تعيش في تاريخها وتعيد إنتاجها، فينقطع الحوار والتفاعل مع العالم المعاصر".

ومن ناحية أخرى، فإن د. الملكاوي يقدم رؤية ناضجة ومحددة لمنهاجية المعهد بصفة عامة ولمنهاجية إسلامية المعرفة بصفة خاصة، فهو يقول: ".. لقد أكد مشروع إسلامية المعرفة من أيامه الأولى على أن العمل فيه يتطلب ركنين لا يغني أحدهما عن الآخر: الأول هو التمكن من المعرفة المعاصرة في حقل التخصص والقضية موضع البحث، والثاني هو امتلاك الرؤية الكلية الإسلامية والتمكن من المعطيات الإسلامية في ذلك الحقل وتلك القضية سواءً أكان في مصادر التأسيس في القرآن والسنة أم كان في التراث الإسلامي الذي أنتجه علماء الأمة عبر العصور.

والباحث ضمن مشروع إسلامية المعرفة الذي يستند في عمله إلى هذين الركنين

ستكون لديه الحساسية الكافية والوعي اللازم للتخلص من احتمالات الافتتان النفسي بالمنهج الغربي والتلوث بافتراضاته بحيث يتماهى معه ويصدر عنه، كما سيكون قادرًا على التخلص من مشاعر التحسب والتوجس والهزيمة، أو العجز عن فهم هذا المنهج والاستعانة بأدواته في فهم الظواهر المدروسة على حقيقتها.

ولعل من أسباب النقد الذي يوجهه "سردار" وأمثاله أن بعض الإنتاج العلمي الذي تم في إطار الصحوة الإسلامية في الربع الأخير من القرن العشرين، وينسب بعضه بحق وبعضه بغير حق إلى مدرسة إسلامية المعرفة، تحت عنوانات مثل علم الاجتماع الإسلامي وعلم النفس الإسلامي والاقتصاد الإسلامي وغيره، ما يصدق عليه وصف الجراحة التجميلية للعلوم الغربية المقابلة، وهو أقرب إلى التغريب منه إلى الأسلمة.

... ويقع المفكر المسلم في خطإٍ جسيم، حين يعتمد في نقده على كتابات "فيرابند" أو "توماس كون" وأمثالهما للمنهجية العلمية وتفسيراتهم الخاصة بها، والتي تصل أحيانًا في رفضها للموضوعية إلى النسبية المطلقة، حيث تنتفي الثوابت، ويصبح كل الإنتاج العلمي والمعرفي مجرد قناعات مشتركة لبعض ذوي النفوذ من العلماء والباحثين أو للجماعة العلمية التي يسود في أعمالها نموذج قياسي (نظرية معينة) فترة من الزمن تطول أو تقصر، قبل أن تتكاثر الأمثلة الشاذة وتتزعزع النظرية وتحصل ثورة علمية تنقلب فيها أعراف العمل وتقاليده وتسود نظرية جديدة. ويجب أن لا ننسى أن العقل المسلم عقل واقعي يؤمن بالحقائق ويفسر الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية على أساس من قوانين الكون وسُننه الربانية في الأنفس والآفاق.

ومع كل ذلك، فإننا نتفق مع "سردار" على أن العمل في إسلامية المعرفة يحتاج إلى طاقات فكرية وقدرات علمية متميزة، وأن المنهجية الإسلامية بطبيعتها منهجية متداخلة التخصصات والحقول تستدخل في مصادر معرفتها كلًّا من الكون والوحي، وفى أدوات معرفتها كلًّا من الحس والعقل، وأن هذه المنهجية تتطلب فِرقًا من الباحثين يتكامل فيهم تنوع الخبرات والتخصصات، وأن التفكير في هذا

المشروع يأخذ بعين الاعتبار بناء أمة الإسلام وصنع مستقبلها وتعزيز حضورها في واقع العالم وترشيدها لحضارة الإنسان". (انتهى الاقتباس).

إن القراءة المتأنية في هذا الاقتباس لتبرز لنا موقفًا واضحًا من الثنائيات التي تثير الجدل حول المنهاجية: النص/ الواقع، الثابت/ المتغير، رؤية الإسلام للعالم/ أحكام الإسلام.

وبالانتقال من هذه الخبرة الفكرية المنشورة (2001) والتي قدمها د. الملكاوي، بعد عقدين من تأسيس المعهد وانطلاقه في تنفيذ خطتين علميتين، نعود إلى خبرة د. جمال الدين عطية (1986 - 1992) - السابقة الإشارة إليها - والمسجلة في دراسة شاملة (2005) تحت عنوان (إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي)[1]. وهي خبرة فكرية تنفيذية.

وقبل التعليق على هذه الدراسة لبيان مدلولها بالنسبة لرؤية د. جمال عطية (على الأقل حتى إنهاء إدارته لمكتب القاهرة)، يجدر القول إنه قد وُجهت الدعوة لسيادته للمشاركة في أول اجتماع (يناير 2002) تم عقده للنظر في كيفية تنفيذ مشروع التقويم (انظر الدراسة الأولى من إعداد أ. مدحت ماهر عن ذاكرة إعداد هذا المشروع ومنهاجية تنفيذه)، وطُلِبَ من سيادته تسجيل خبرته لتكون جزءًا مندمجًا من المشروع الذي قبِلَ المعهدُ رعايته. ولكنه أوصى أن لا يتطرق المشروع لخبرة المكاتب، وبالفعل تم تسجيل هذا الاقتراح، وكذلك تم اقتراح عدم التطرق إلى خبرة الجامعات الإسلامية، لاحتياج كل من هذه الخبرات لدراسة ذات مواصفات أخرى غير تلك التي ستجرى اعتمادًا على المصادر المنشورة أساسًا.

إذًا ماذا سجَّل د. جمال عطية؟ وما هي خصائص رؤيته عن منهاجية التنفيذ؟

(1) سبق القول إن د. جمال عطية وضع دور المعهد العالمي في السياق التاريخي لتطور جهود إسلامية المعرفة السابقة على تأسيس المعهد (الفصل الأول)،

(1) د. جمال الدين عطية: إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دراسة قدمت للنقاش في مارس 2005، الجمعية العربية للتربية الإسلامية، القاهرة، (تحت الطبع).

واعتبر مؤسسيه وكوادره هم الجيل الثاني الذي خدم الفكرة. ومن ثم، فإن دور المعهد العالمي لم يستغرق في دراسة د.عطية إلا مبحثين (الرابع والخامس) من الفصل الثاني. في حين تم تخصيص الفصل الثالث لدور مكتب القاهرة (1992 - 1986).

وهكذا، فإن رؤية د.عطية تنطلق من تسجيل خبرة حية، وليس مجرد تنظير أو تأصيل للفكرة أو المفهوم، وهو أمر قام به أساسًا د.عطية في أعمال أخرى، كما تطرق في عمله هذا إلى جوانب من هذا التأصيل[1]، ناهيك بالطبع عن جهوده العلمية التأصيلية في مجال الفقه وأصوله[2].

(2) ميز د. عطية - عند تناوله " إسلامية المعرفة" [سواء من مدخل خبرة المسلم المعاصر[3] أو الجمعيات والمؤتمرات المتخصصة[4] وإرهاصات إقامة تنظيم مؤسس للنشاط العلمي أو المؤتمرات الثلاثة الدولية الأولى

(1) انظر على سبيل المثال:
- د. جمال الدين عطية: أسلمة العلوم، المفهوم، المنهج، الانجازات، المشاكل، دراسة مقدمة إلى ندوة بكلية الشريعة جامعة قطر 1995/11/12. انظر الدراسة والتعقيب عليها في: المسلم المعاصر، العدد 85، أغسطس 1995، ص 181 - 213.
- د. جمال الدين عطية: الاستفادة من مناهج العلوم الشرعية في العلوم الإنسانية. محاضرة في سمينار وزارة التربية - قطر، 1988/11/29، محدودة النشر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي (16 صفحة).

(2) انظر على سبيل المثال:
- د. جمال الدين عطية، التنظير الفقهي، ط1، د.ن.، 1988.
- د. جمال الدين عطية، النظرية العامة للشريعة الإسلامية، د.ن، ط1، 1407هـ - 1988م.
- د. جمال الدين عطية، نحو فقه جديد للأقليات، الأمة في قرن: عدد خاص من "أمتي في العالم" (حولية قضايا العالم الإسلامي) الكتاب الخامس، للدراسات، القاهرة: مركز الحضارة للدراسات السياسية، 2000 - 2002.

(3) د. جمال الدين عطية: إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص ص 106 - 110.

(4) المرجع السابق، ص ص 117 - 128.

للمعهد[1] بين الرؤية الشاملة أو ما قبل المنهج وبين المنهج وبين التنظير الفرعي للعلوم. ومن ناحية أخرى ميز د. عطية بين إسلامية المعرفة ذات الأبعاد الثلاثة هذه، وبين تجديد العلوم الشرعية وبين إصلاح فكر الأمة.

ومن ثم، فإن إسلامية المعرفة تترادف لديه مع الصياغة الإسلامية للعلوم أو ما أسماه التنظير الفرعي للعلوم، على اعتبار أن هذا التنظير هو نتاج منهج، وما قبل منهج. وبذا فإن د. جمال عطية قد أوجد الرابطة بين أبعاد ثلاثة وهي: النموذج المعرفي (الرؤية الشاملة أو ما قبل المنهج)، والمنهج، والتنظير. وهذه الرابطة لم توجد بهذا الوضوح في أطروحات الرموز. إلا أنه إذا كان الرموز قد جمعوا في خطوات رؤيتهم أو محاورها بين تجديد العلوم الشرعية وإصلاح أزمة الفكر وبين إنتاج علوم جديدة أو صياغتها صياغة إسلامية (واختلف أطروحات الرموز الثلاثة كما رأينا من حيث أولوية كل من هذه المستويات الثلاثة لدى كل منهم في تصوره) إلا أن د. جمال عطية قد فصل بينهم ولم يبلور الرابطة بينهم كما بلور الرابطة بين الأبعاد الثلاثة لإسلامية المعرفة.

(3) اعتبر د. جمال عطية رؤية الفاروقي -باعتباره أول رئيس للمعهد- اللبنة الأولى في الرؤية الشاملة لإسلامية المعرفة وكان سؤاله المحوري حول صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، وأفرد د. جمال عطية ثماني صفحات كاملة لعرض رؤية الفاروقي دون أي تعليق عليها أو نقد عليها - ولكن من ناحية أخرى وتحت عنوان تطور فكرة إسلامية المعرفة (1986 - 1996)، قدم د. جمال عطية لأطروحات د. العلواني، مبرزًا الجديد فيها ألا وهو "القراءتان" وكذلك ما أسماه إعادة ترتيب الأولويات بين الدعائم الستة لإسلامية المعرفة، حيث جاء في المرتبة الأولى بناء الرؤية الإسلامية وخصائص التصور الإسلامي (النموذج

(1) نفسه، ص 142.

المعرفي والرؤية للعالم) يليهما بناء قواعد المنهجية الإسلامية، وهما – وفق رؤية د.عطية – دعامتان مستجدثتان مع تطور مفهوم الأسلمة في أطروحات العلواني.

وفي حين فصّل – د. عطية – في أطروحات الفاروقي، فإنه أوجز في عرض تطور المفهوم مع العلواني[1] دون توقف عند خصائص منهاجية التنفيذ، أي الربط بين الدعائم الست وصولًا للغاية.

(4) في تقديمه لأنشطة المعهد[2] فلقد رصدها دون تعليق عليها، فيما عدا إعادة تقسيم الإصدارات المنشورة (وهو ما سأرجئ التعليق عليه إلى موضعه من الجزء الثالث من هذه الدراسة). كذلك دون إشارة إلى المشروعات التي لم تكتمل. هذا واكتفى د. جمال عطية بإرجاع هذا التعطيل إلى المركزية الإدارية، وذلك بالرغم من تكرار تنبيهات مستشاري المعهد في ندوتي 1989، 1992، إلى ضرورة الانصراف عن هذه المركزية[3].

(5) وحين عرض د.عطية لمضمون المؤتمرات الدولية الثلاثة التي نظمها المعهد خلص إلى أن بحوثها دارت حول موضوعين أساسيين: إسلامية المعرفة، وتطوير العلوم الشرعية.

ومن ثم، فهو فصل من جديد (كما سبقت الإشارة) بين هذين الجانبين، وفيما يتصل بموضوع إسلامية المعرفة فلقد ميز مجددًا بين فرعين: المنهج، والتأصيل الإسلامي لفرع من فروع المعرفة. وفيما يتصل بمنهج إسلامية المعرفة فلقد صنف البحوث في سبع مجموعات وهي[4]: الأبحاث التي تعرضت لمنهج إسلامية المعرفة وتدور في فلك بحث د.إسماعيل الفاروقي، مناقشة مفهوم

(1) نفسه، ص ص127 – 130.

(2) نفسه، المبحث الخامس من الفصل الثاني.

(3) نفسه، ص132.

(4) نفسه، ص ص 142 – 152.

إسلامية المعرفة ونقده، مصادر المعرفة (النقل والعقل أو الوحي والعقل)، كيفية التعامل مع القرآن الكريم، كيفية التعامل مع الفكر الغربي ونقده، تصنيف العلوم، المفاهيم. والجدير بالذكر هنا أمران: الأمر الأول أنه بالرغم من أن هذا التصنيف يغطي عددًا من الدعائم أو المحاور الستة التي حددها د. العلواني، إلا أن الحاضر الغائب في هذا التصنيف هو تعليق د. عطية على كيفية إقامة العلاقة بينها والربط بينها وصولًا إلى الفرع الثاني من إسلامية المعرفة أي التأصيل الإسلامي لفرع من فروع المعرفة. فهذه العلاقة أو هذه الرابطة – سواء على التوالي أو التوازي ناهيك عن الترتيب في الأولوية (من أين البداية) – هي التي تمثل (كما سبق القول في أكثر من موضع سابق من هذه الدراسة) جوهر منهاجية إسلامية المعرفة. وهذا الحاضر الغائب في طرح عطية – وكذلك الرموز الثلاثة – سيتم كشف الغطاء عنه في منهاجية التطبيقات (كما سنرى في الجزء الثالث من هذه الدراسة).

أما الأمر الثاني، الجدير بالتوقف عنده، هو أن مضمون البحوث في المجموعة الأولى بصفة خاصة –لأنها الأكثر اتصالًا بالمنهج مباشرة– تبين كيف اختلفت منطلقات وأولويات النخب مقارنة بأولويات الرموز والكوادر. فعلى سبيل المثال، يرى البعض أن الخطوة الأولى في منهج الأسلمة هو استخراج كل توجيهات القرآن التي لها علاقة بالنشاط المعنّي ثم السنة النبوية ثم الفقة ناهيك عن عدم ذكر الفكر الغربي على الإطلاق. ومن ناحية أخرى، يبين كيف أن الاقتراب من منهاجية الإسلامية لم يكن تأصيلًا مجردًا مستقلًّا، ولكنه كان مرتبطًا بفرع من الفروع المعرفية. هذا، وكان د. جمال عطية –في تعليق له على بحوث المؤتمر الدولي الثاني بكوالالمبور[1] قد اعتبره نقلة نوعية في مجال إسلامية المعرفة؛ حيث إنه – كما يقول – بدأ فيه العمل الفعلي في عملية التنظير على مستوى فروع المعرفة المختلفة. فهل يعني هذا أن التأصيل الإسلامي على صعيد كل مجال معرفي قد بدأ قبل أن يحدث تراكم في التأصيل العام في المنهاجية،

(1) نفسه، ص142.

أي هل تبلورت المنهاجية بالتجربة وليس وفق خطط وبرامج المعهد، على الأقل كما قدمتها تصورات رموزه على التوالي أو كما قدمتها خطة عمل د. عطية لمكتب القاهرة؟ وبالرغم من أن هذا السؤال ستتم الإجابة عنه في ضوء التعليق على الأنشطة والتطبيقات في الجزء الثالث من هذه الدراسة، إلا أن د. جمال عطية قدم الإجابة حين قال –في معرض إشارته إلى بحوث المؤتمرات الخاصة بالفرع الثاني من إسلامية المعرفة؛ أي التأصيل الإسلامي – إن هذه البحوث ذات جزء منهجي قدم إضافة مهمة يبين حجم الجهد المبذول في مجال إسلامية المعرفة على مستوى العلوم المختلفة[1]. إلا أنه لابد وأن نتساءل هل يعني د. عطية بذلك أن هذه الجهود كانت قائمة قبل المعهد؟ وهل كانت هذه الجهود ترقى إلى مستوى تطلعات المعهد وخططه وبرامجه؟ وهل رؤية د. عطية ذاتها عن منهاجية إسلامية المعرفة - كما حددها خلال إدارته لمكتب القاهرة – تتطابق مع هذه الجهود التي اعتبرها – على الأقل في حينها (في النصف الأول من الثمانينيات) نقلة نوعية في إسلامية المعرفة، هذا بالرغم من أنه اكتفى برصد عناوينها[2] دون تعليق على منهاجيتها كما فعل في بحوث الفرع الأول من إسلامية المعرفة؟

ويجدر القول إنه ما من دراسة فردية تدَّعي القدرة على تقديم مثل هذا التحليل المقارن لمنهاجية هذه البحوث (وغيرها مثل: البحوث المنشورة في إسلامية المعرفة وغيرها من الدوريات). إلا أن مثل هذه الدراسة –بفريق بحثي أو في رسالة جامعية– يمكن أن تثرى بل وتدلل على مقولة انطلقت منها دراستي هذه –وتحاول إثباتها – ألا وهي أن إسلامية المعرفة ليست مدرسة مُحكَمة المنهاجية ولكنها تيار واسع ذو روافد تعكس اقترابات ومداخل متنوعة ومتعددة من منهاجية إسلامية المعرفة، تختلف وتتنوع بتعدد التخصصات والمجالات المعرفية. هذا ولقد قدم د. عطية نموذجًا من هذا النوع من التحليلات المقارنة لأعداد مجلة المسلم المعاصر

(1) نفسه، ص152.

(2) نفسه، ص ص152 – 156.

التي صدرت بالتعاون مع المعهد (العدد 51 إلى 63). واتضح من العرض المقارن لبحثٍ للدكتور إبراهيم رجب وآخر للدكتور محمد عمارة وثالث للدكتور أبو المجد[1]، كيف تختلف الجهود والاجتهادات من حيث المنطلقات والأولويات.

(6) وكانت خبرة إدارة مكتب القاهرة[2] ذات دلالة أخرى على رؤية د.عطية لمنهاجية تنفيذ مشروع إسلامية المعرفة. وتتلخص أبعاد هذه الرؤية كالآتي:

عن خطة عمل مكتب القاهرة[3] يقول د. عطية إنها ليست مختلفة عن خطة المعهد؛ لأنه كان له "شرف الإسهام في وضع خطة المعهد - كما حددتها ورقة الدكتور الفاروقي - موضع التطبيق" (1988 - 1992)...

"... فمن خلال الممارسة الفعلية وإعادة النظر في تفاصيل بعض الخطوات التي تضمنتها ورقة الدكتور الفاروقي، وفي ترتيب هذه الخطوات والإضافة إليها، أصبح هناك تصور جرى العمل على أساسه...

ومن المهم أن نوضح أن الخطوات التي تحتويها الخطة ليس مقصودًا أن يتم إنجازها بصورة جامدة، وإنما أن يتم هضمها واستيعابها بواسطة فريق العمل بحيث يظهر أثرها فيما ينجز تباعًا نتيجة التفاعل المستمر فيما بينهم، وفي هذا الإطار نفهم معنى المرونة في الخطة ونفهم كذلك العلاقة التبادلية بين أسلمة العلوم وأسلمة العلماء في جوٍّ من العطاء والحوار والانفتاح والنقد البناء والوعي الدائم بالأهداف التي يتغيَّاها هذا المشروع.

لقد عددنا في الفصل السابق الخطوات الاثنتي عشرة التي احتوتها ورقة الدكتور الفاروقي، وعند تطبيق هذه الخطوات تبين لنا أمران:

أولهما: أن الترتيب الوارد بينها ليس ضروريًّا من الناحية العملية إذ جرى

(1) نفسه، ص166 - ص169.

(2) نفسه، العرض المقارن.

(3) نفسه، المبحث الثاني من الفصل الثالث من هذه الدراسة.

تفكيك هذه الخطوات إلى عدد من المشروعات يمكن السير في تنفيذها بصورة متوازية وظهرت بذلك ترتيبات أولوية مختلفة من الناحية العملية.

ومن ناحية أخرى، تبين أن ورقة الدكتور الفاروقي اكتفت بتعداد الخطوات دون الدخول في منهج تنفيذ كل منها، وقد أمكن ببعض الجهد التوصل إلى هذا المنهج، فيما عدا الخطوة الخاصة بالإبداع، والتي تمثل جوهر العملية كلها، فقد بقيت لغزًا عصيًّا على الحل، وسنتناول ذلك في حينه.

المهم أن عملية تفكيك هذه الخطوات بغية تفعيلها أدت بنا إلى تقسيم العمل إلى ثلاث مراحل رئيسية يتم تنفيذها على التوالي".

إذًا، فإن دعائم أربعًا تعتمد عليها رؤية د. جمال عطية هي: إعادة النظر في ترتيب خطوات الفاروقي وفي طريقة تنفيذ كل منها وفي التفاعل فيما بينها من ناحية، والحاجة إلى عملية أسلمة العلماء قبل عملية أسلمة العلوم ذاتها أو من خلالها من ناحية ثانية، والإبداع الذي يقدم جديدًا من ناحية ثالثة، والمرونة والمرحلية في التنفيذ من ناحية رابعة.

وانطلاقًا من هذه الدعائم وتنفيذًا لهذه الرؤية وضع مكتب القاهرة خطة مرحلية ثلاثية لتنفيذ مشروعات متتالية زمنيًّا. وإن كان د. عطية قد أشار إلى أنها لم تكتمل لأسباب عدة.

وبالنظر إلى طبيعة المجالات التي توزعت بينها المشروعات في كل مرحلة، وترتيب هذه المجالات، نجد أن خطة القاهرة هي مجرد إعادة تشكيل لخطة الفاروقي وإعادة تبويب لها في مجموعات ثلاث سميت بالمراحل الثلاث، ولكن مع إعادة ترتيب للأولويات، حيث لم تكن البداية مع نقد الغربي ولكن مع قضايا الرؤية والمنهج أولًا. ولذا يمكن القول مجددًا إن خطة الفاروقي كانت خطة استراتيجية متعددة الأبعاد والمستويات، وليست خطة عمل مكتب أو مشروع نوعي.

وبدون الدخول في تفاصيل المشروعات المرحلية لمكتب القاهرة - حيث سنعود إليها في الجزء الثالث من هذه الدراسة - يكفي في هذا الموضع الإحالة إلى رؤية د. جمال عطية خلال اجتماعي المستشارين في القاهرة 1989، واجتماع واشنطن 1992، وهي الرؤية التي اتسمت بالشمول والكلية والساعية إلى خدمة كل خطوات خطة الفاروقي أو خطة العلواني ولكن ابتداء من المنهج، لدرجة دفعت الأخير - وبقدر كبير من الواقعية للقول: إن جميع هذه المهام لا تقدر عليها -في نفس الوقت أو مرحليًّا- مؤسسة واحدة كالمعهد، ولأنها مهام الأمة برمتها.

ومن ناحية أخرى: فإن البدء بمشروعات المنهج، أى مشروعات التعامل مع القرآن والسنة ومع التراث باعتبارها المنطلق والبنية التحتية اللازمة، إنما يعبر عن رؤية متخصصة شرعية في هذا المجال، وذلك على عكس رؤية د. منى أبو الفضل أو د. نصر عارف - على سبيل المثال - اللذين، وإن أكدا على أهمية النموذج المعرفي والرؤية للعالم باعتباره منطلقًا، إلا أنهما أوليا التفاعل مع الغربي ونقد علومه أولوية على تطوير العلوم الشرعية.

ولذا، وبالرغم من قصر الفترة الزمنية التي تولى فيها د. عطية إدارة مكتب القاهرة، يبقى التساؤل: ما الذي تم تنفيذه؟ وما الذي لم يتم تنفيذه؟ ولماذا؟ هل لصعوبة المهمة - حين تنفيذها - أم لقصور الموارد البشرية اللازمة للتنفيذ أم للمركزية في إدارة المشروعات من جانب المعهد (كما أشار د. عطية)؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة -من واقع الخبرة الفعلية لمكتب القاهرة- سواء خلال فترة إدارة عطية له (1988 - 1992) أو ما بعده، إن هذه الإجابة تقع في صميم اختبار عملية تنفيذ مشروع إسلامية المعرفة. ومن ثم فإن الاقتصار على نشر خبرة أربع سنوات -وذلك بعد ثلاثة عشر عامًا من انتهائها (2005) لا يكفي لتقويم خبرة مكتب القاهرة. فلماذا اقتصر د.جمال عطية على خبرة إدارته فقط لمكتب القاهرة، بالرغم من أن عنوان الدراسة هو "إسلامية المعرفة

ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي"؟ هل هو تسجيل لخبرته الشخصية؟ أم أن ذاكرة مكتب القاهرة غير موثقة على نحو يسمح لغير القائمين على إدارتها بتقويمها؟ فإذا كانت خبرة د. منى، د. لؤي صافي، ود. نصر عارف ذات أبعاد فكرية أكثر من العملية، فإن طبيعة خبرة د. عطية المزدوجة - أي الفكرية والعملية في آنٍ واحد - تعطي له وزنًا أكبر عند تقويم قضية المنهاجية، ليس في فترة إدارته فقط، ولكن ما بعدها أيضًا.

ولذا نتساءل: ماذا قدم د.محمد أسلم حنيف، من موقع خبرة عملية أخرى في نطاق الجامعة الإسلامية بماليزيا، وفي دراسة منشورة [1] 2005 أيضًا، أي متزامنًا مع تاريخ مناقشة دراسة د. عطية (غير المنشورة حتى الآن)؟ فهل غطَّى تقويمه فترة زمنية أطول وعلى صعيد خبرة أخرى لا تقل أهمية عن مكتب القاهرة - وإن كانت تفوقها في أمر آخر؛ أي طبيعتها كمؤسسة تعليمية عالية؟ فما الدلالة بالنسبة للقضية محل اهتمامنا؛ أي رؤية الكوادر المتنوعة لمنهاجية تنفيذ إسلامية المعرفة بواسطة المعهد، ومن خلال وسائط متعددة: بحثية أو تعليمية؟

إن محمد أسلم حنيف هو من متخصصي العلوم الاجتماعية (الاقتصاد) ولكنه تلقى تعليمه في الجامعة الإسلامية؛ حيث جمع تكوينه العلمي - وفق استراتيجية هذه الجامعة - بين علوم الوحي وعلوم الكون؛ ومن ثم فإن تقويمه النقدي لمنهاجية تطبيق إسلامية المعرفة يكتسب أهمية خاصة مقارنة بالكوادر الأخرى، وهؤلاء نبعت أهمية تقويم كل منهم من طبيعة خبرته الخاصة وتميز مجالها معرفيًا ونظريًا أو عمليًا، وسواء من منطلق العلوم الاجتماعية أو العلوم الشرعية.

ومن واقع القراءة الأفقية ثم الرأسية لنتائج المراجعة النقدية التي قدمها محمد

(1) Mohamed Aslam Haneef: A Critical Survey of Islamization of Knowledge. International Islamic University Malaysia. Kuala Lumpure. 2005.

أسلم حنيف يمكن أن أقدم مجموعتين أساسيتين من الملاحظات: الأولى عامة تتصل بأبعاد المقارنة بين تقويمه وبين تقويم مشروعنا.

والثانية: حول أبعاد رؤيته النقدية لخطط المعهد المعلنة وغيرها، وبالتركيز أساسًا بالطبع على "المنهاجية" أو ما أسماه "العملية": (سؤال الـ"كيف؟").

المجموعة الأولى من الملاحظات: ما بين التقويم الماليزي وما بين التقويم المصري:

قد تبدو هذه المجموعة، خارج نطاق موضوع هذه الدراسة، وخاصة هذا الجزء الخاص بالكوادر، إلا أنني أعتقد أن المغزى الكلي لمجموعة هذه الملاحظات ذو دلالات مهمة بالنسبة لعملية تنفيذ المعهد لرسالته - وخاصة الجانب التنسيقى التواصلي فيها.

وتتلخص هذه الملاحظات في الآتي:

1) حتل منهاجية إسلامية المعرفة مكانه الصدارة في تحليل محمد حنيف للمشروع برمته، ومن ثم فهو وإن تناول المفهوم - بتعريفاته المختلفة سواء من رؤية المدافعين أو الناقدين - إلا أنه تناول أيضًا "العملية" ذاتها. وبذا، فإن هدفه يتقاطع مع هدف مشروعنا التقويمي هذا، بل ويتكامل معه؛ لاعتبارين أساسيين: من ناحية: يقدم الكتاب - من وجهة نظر ناشريه - مادة علمية لا غنى عنها لشباب الباحثين والدارسين الذين يريدون تطوير معارفهم من "رؤى Perspectives إسلامية. ويتطابق هذا الهدف مع هدف مشروعنا بل ودافعه الأساسي، على اعتبار أن ما أحاط الفكرة والمنهاجية من غموض - نظرًا لتعدد البحوث والوثائق والتطبيقات - يفترض كما أوضحتُ وفى مقدمة دراستي هذه لعلاجه وجود عمل جامع شامل يركز على العملية والنتائج. وإذا كانت دراسة محمد حنيف قد تمت في 2004، وتم نشرها 2005، سابقة بذلك مشروعنا (الذي تأخر إنجازه

ثلاث سنوات لاعتبارات تتصل بإدارة المشروع أساسًا) إلا أنها تصدر أيضًا باللغة الإنجليزية، وبهذا فإن جمهوره أو المستهدفين به لا يقتصرون على باحثي الدائرة الإسلامية الناطقين بالعربية، ولكن يمتد أيضًا إلى غيرهم من خارج هذه الدائرة. وهو يقدم خطابًا يختلف بالطبع عن خطاب أعمال أخرى تقويمية صدرت باللغة الإنجليزية لتقويم الفكرة والدافع أساسًا سواء من داخل الدائرة الإسلامية لتقديم بديل[1] أو من خارج الدائرة لأغراض متعددة منها مثلًا التراكم في إنتاج المعرفة[2].

ومبعث اختلاف خطاب حنيف مع هذه المصادر –التي تمثل أيضًا ساحة للحوار والنقاش على مستوى واسع ومتعدد من الجماعات العلمية (العربية وغيرها، الإسلامية وغيرها)، هو أن هذا الخطاب، يدعو وبوضوح شديد للحوار مع الآخر على أسس متساوية، وهذا يختلف - كما يقول حنيف - عن القبول الأعمى لمفاهيم وأسس العلوم الحديثة أو عن الرفض الحماسي الانفعالي لها لمجرد أنها تأتي من الغرب. ولذا، فإن هذا الحوار وفق رؤية حنيف يتطلب "تقويمًا شاملًا thorough evaluation لقواعد العلم الغربي ومنهاجياته ونتائجه من خلال رؤية إسلامية". ولهذا فهو يرى أن نجاح هذا المشروع في خلق إنتاج معرفي يحقق تراكمًا فكريًا وعلميًا، لابد وأن يكون له تأثير كبير على الصعيد السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

وعلى هذا النحو، فإن التفاعل مع الغربي - وليس تطوير العلوم الشرعية أو إعادة إنتاج التراث - هو المنطلق من وجهة نظر حنيف أستاذ الاقتصاد، وسعيًا نحو

(1) مثل دراسات: ضياء الدين سردار، وفضل الرحمن، وجعفر شيخ إدريس، ولؤي صافي، انظر الجزء الثالث.

(2) Mona Abaza: Debates on Islam and Knowledge in Malaysia and Egypt: Shifting Worlds. Routledge. London.2002.

إحداث تراكم معرفي مقارن من رؤية إسلامية وليس استبدال العلوم الإسلامية بالغربية، شريطة أن ينطلق ذلك بالطبع من تأسيس رؤية إسلامية للعالم ذات أسس قيمية ومعرفية تنبني عليها المنهاجية.

ومن ناحية ثانية: فإن محمد حنيف - لم يكتب في تأصيل "الإسلامية" بصورة مجردة ولكنه كتب تحليلًا نقديًّا لوثائقها انطلاقًا من دواعي خبرته العملية التدريسية والبحثية أساسًا. وهي الخبرة التي كشفت له - مثلما كشفت خبرة جماعة كلية الاقتصاد جامعة القاهرة في التدريس والبحث للعلوم السياسية- أن جوانب القصور في المنهاجية هي المسئولة أساسًا عن تواضع الإنجاز وليس دوافع الفكرة وغاياتها. ومن هنا أهمية المراجعة النقدية والتقويمية من جانب هؤلاء الذين احتكوا مباشرة بالتطبيق - تدريسًا وبحثًا - ولم يقتصروا على الفكر أو التأصيل المجرد.

2) وفي المقابل يظل بين خبرة محمد حنيف - وجماعته العلمية - وبين خبرة جماعة العلوم السياسية في جامعة القاهرة، فجوة كبيرة انعكست على طبيعة المشروع التقويمي ذاته.

فمن ناحية: انطلق محمد حنيف في مشروعه من احتياجات قسمه العلمي في الجامعة الإسلامية بماليزيا، وبدعم من مركز أبحاث هذه الجامعة ذاتها، وما تم نشره - وهو الإطار العام- ليس إلا جزءًا من مشروع أكبر عن منهاجية الاقتصاد الإسلامي. ومن ثم وبالرغم من التطابق بين هذا المنهج -البدء بالعام والانتقال إلى التطبيقات في كل مجال معرفي- في اقتراب مشروع محمد حنيف وفي اقتراب مشروعنا التقويمي، إلا أن الأخير يتم خارج المؤسسة التعليمية التي ننتمي إليها (جامعة القاهرة) وبرعاية المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والغرض منه الترشيد العام وليس بالأساس تحسين الأداء في مؤسستنا، كما هو هدف محمد حنيف. وأتذكر - في

مؤتمر إستانبول 2006 - كيف كان مهمومًا بإمكانيات وآفاق البحث والتدريس من منظور إسلامي في الجامعة الإسلامية بماليزيا؛ نظرًا للقصور في الموارد البشرية وفي وضوح المنهاجية المطبّقة. وهو الأمر الذي أثار بينه وبين آخرين من ماليزيا (مدير مكتب المعهد في كوالالمبور) نقاشًا، حيث إن الأخير كان أكثر تفاؤلًا ولكن أقل واقعية (من وجهة نظري). وفي المقابل، استشعرت أن مشاكلنا - في الجماعة العلمية للعلوم السياسية - ليست فريدة، ولكنني تساءلت إذا كان هذا هو حال مؤسسة تعليمية إسلامية تطبق إسلامية المعرفة، فما بالنا ونحن نجاهد في نطاق جامعة مدنية؟ وكيف يمكن أن نتبادل الخبرات والدروس والبدائل، بل وكيف يمكن أن نتعاون؟ وسنأتي في الجزء الثالث بالمزيد عن هذا الوضع.

ومن ناحية ثانية: بالرغم من أهمية مشروع الاقتصاد الإسلامي، ومشروع العلاقات الدولية في الإسلام، باعتبارهما من أهم التطبيقات التي تم إنجازها على صعيد مكتب القاهرة، وصدرت أعمالهما التأسيسية في مجلدات شاملة، وتابعا أبحاثهما وأنشطتهما - طوال عقد بعد صدورهما - إلا أن محمد أسلم حنيف لم يُشِر إليهما من قريب أو من بعيد كما أن قوائم مصادر دراسته اقتصرت بالطبع على المنشور بالإنجليزية. وفي مؤتمر إستانبول 2006 فوجئت ود. رفعت العوضي أن الجماعات العلمية لإسلامية المعرفة في ماليزيا وإندونيسيا وبنجلاديش لا تعرف بالمشروعين، بل طالب أحدهم في المؤتمر بأن يهتم المعهد بالعلاقات الدولية في الإسلام. وهذا الوضع دفعني للتساؤل: على من تقع مسئولية هذا الانقطاع في التواصل والتراكم العلمي بين خبراء "الإسلامية" في حين تزداد الشكوى من قصور الموارد البشرية وضعف الإنتاج الإبداعي؟ هل المسئول هو لغة النشر؟ ولكن أين مسئولية المعهد باعتباره ذا مهمة تنسيقية تواصلية بالأساس، وليس مسئولًا - كما قال الدكتور طه العلواني - عن تنفيذ مهمة شاملة هي من مهمات الأمة؟

إن النقاش مع محمد حنيف في إستانبول بيَّن لي كم تتطابق المشاكل في مصر

وماليزيا، وكم نتشارك في الحلول الممكنة، وكم هي شديدةٌ العقباتُ المحيطة بعملية التنفيذ، ولكن يظل المحك هو: كيف نحقق التواصل وما مهمة المعهد في ذلك؟ ولعل أبسط مثال على ذلك هو أن محمد أسلم حنيف قد بدأ مشروعه التقويمي للإطار العام – وباعتباره جزءًا تمهيديًا لمشروع أكبر في عام 2002، وهو نفس العام الذي بدأ فيه مشروعنا في مصر، دون أي تواصل حول إمكانية التعاون أو التنسيق، فهل لم يكن المعهد على علم بهذا المشروع في ماليزيا، وهو يرعى مشروعًا مناظرًا في مصر؟ ولماذا لم يعطِ محمد أسلم حنيف فرصة مناسبة ليعرض نتائج تحليله النقدي، في مؤتمر إستانبول، كما كان بمقدور منظمي المؤتمر –من قيادة المعهد– أن يحققوا تنسيقًا بين فريق ماليزيا وفريق القاهرة لإعداد ورقة عمل شاملة عن نتائج التقويم، يدور حولها النقاش في المؤتمر، عوضًا عن تلك الخريطة المتعددة المستويات والمتناثرة التوجهات، التي أسفرت عنها أعمال المؤتمر. واستدعت (منّي على الأقل) مجهودًا كبيرًا لرسمها وتحديد مخرجاتها[1]، ناهيك عن اضطرار منظمي المؤتمر إلى إعادة ترتيب جلساته وموضوعاتها، استجابة لانتقادات الحضور.

ومن ناحية ثالثة: فإن خطة محمد أسلم حنيف للمراجعة النقدية لإسلامية المعرفة، قد اختلفت في منهاجيتها وفي هيكلها وفي مخرجاتها مع خطة عملنا لتحقيق أهداف متقاربة – وإن اختلفت تسميات هذه الأهداف: "تقويم مشروع إسلامية المعرفة" أو "مسح نقدي لإسلامية المعرفة". ومن أهم أبعاد هذا الاختلاف هو هيكل الدراسة. فإن دراسة محمد حنيف تقوم على التقسيم الموضوعي إلى جزءين أساسيين: جزء في المضمون، وينقسم بدوره إلى مقدمة عن أهمية المشروع الفكري، ونطاق ومغزى المراجعة النقدية للأدبيات، ومصادر الأدبيات وفئاتها، ومنطق إسلامية المعرفة – الدوافع والغايات، ومفهوم إسلامية

(1) انظر تقريرًا شاملاً عن خريطة أعمال هذا المؤتمر ومناقشاته ونتائجه مدموجة في نتائج مشروعنا التقويمي هذا، وذلك في الجزء الختامي للمشروع.

المعرفة، وماذا تتضمن إسلامية المعرفة؛ أي العملية المنهاجية. أما الجزء الثاني فتوثيقي تعريفي يتكون بدوره من ثلاثة مستويات: المستوى الأول يقدم ملخصات موجزة للأدبيات محل المراجعة مصنفة وفق ثلاثة معايير: لماذا؟ (منطق الإسلامية)، وماذا؟ (مضمونها) وكيف؟ (العملية)[1]. أما على المستوى الثاني فيقدم ملخصات لكل المصادر (References)[2]. أما المستوى الثالث فهو ببلوجرافيا منتقاة (عامة، اقتصاد إسلامي، علوم اجتماعية أخرى، حالة دراسية، مقارنة ونقد ومراجعة[3].

وفي المقابل فإن هيكل مشروعنا وإن كان يقدم تقسيمًا موضوعيًّا أيضًا، إلا أن كلَّ موضوع من موضوعاته الأربعة الرئيسة (المفهوم، العملية، المنهاجية الإسلامية، النقد والمراجعة) قد تمت في دراسة شاملة ذات منهجية تقوم على الجمع بين القراءة في الوثائق المنشورة وغير المنشورة الصادرة عن رموز المشروع وكوادره ونخبه، وأحيانًا عمّن ساهموا في التأصيل للفكرة من خارج المعهد، وبين نشر ببلوجرافيا كاملة لما تم توثيقه من أدبيات متنوعة، باللغتين العربية والإنجليزية، ناهيك عن مقدمة منهاجية شاملة لخبرة المشروع، وخاتمة جامعة لنتائجه، ونتائج مؤتمر إستانبول 2006.

وأخيرًا، فإن الدراسة التي قدمها حنيف قام عليها بمفرده، بمساعدة بعض الباحثين المساعدين الذين قدم الشكر لهم في تمهيد الكتاب، في حين أن مشروعنا هو بحث جماعي قام عليه ابتداءً في مرحلة التوثيق وتجميع المادة عدد من الباحثين المساعدين الذين أشرف عليهم مجموعة من الأساتذة الذين قاموا على إعداد الدراسات الأربع الأساسية. وإذا كان التنسيق بين أعضاء هذا الفريق ليستكمل مهامه وفق الخطة الزمنية

(1) Mohamed Aslam Haneef: A Critical Survey of Islamization of Knowledge. op. cit. p p 67 - 112.

(2) Ibid. p p 117 - 128.

(3) Ibid. p p 137 - 157.

المحددة (عامان)، واجه صعوبات مما أدى إلى تأخير إنجازه في الشكل المخطط له، إلا أن السطور الأولى التي قدم بها محمد أسلم حنيف دراسته قد بينت أيضًا أنها واجهت صعوبات أدت إلى استغراقها عامين بدلًا من عام، ولم يتم إنجازها إلا بعد تضييق نطاقها؛ مما يعني في نهاية الأمر، صعوبة المهمة وتشعّبها وحاجتها إلى رؤية تركيبية وتحليلية من باحث عايش المهمة بنفسه.

المجموعة الثانية من الملاحظات: الإشكاليات المنهاجية لإسلامية المعرفة:

تناول حنيف منهاجية إسلامية المعرفة في موضعين من دراسته، في الجزئية السادسة من الجزء الأول من دراسته في المضمون: what does IOK involve?[1] وفي مختصرات المقالات: كيف تمت إدارة إسلامية المعرفة أو العملية التي تتضمنها إسلامية المعرفة[2]. ويتلخص عرضه وتحليله النقدي لهذا الجانب في الآتي:

1 – يعتبر حنيف أن النقاش حول هذا الجانب من إسلامية المعرفة كان الأكثر اتسامًا بالاختلاف والجدال، وأن معظم الانتقادات لإسلامية المعرفة تمحورت حول "ما الذي تتضمنه"، وكيف تتم وأن معظم المادة المكتوبة في هذا الجانب اتجهت بتحليلاتها إلى خطة الفاروقي (1982).

ويرى حنيف أن موضع النقد الأساسي لهذه الخطة هو الأولوية المعطاة للخطوة الأولى (استيعاب العلوم الغربية)؛ لأن ذلك يعني في نظر البعض أن العلوم الغربية أضحت الإطار المرجعي أو القاعدة التي تنطلق منها بقية الخطوات – مثل إعادة قراءة التراث، في حين أن رؤية الاسلام للعالم هي التي يجب أن تكون نقطة الانطلاق وليس العلوم الغربية.

2 – هذا، ويرى حنيف أن هذا الترتيب في الأولويات قد اختلف في النسخ التالية من خطة عمل المعهد التي عُدِّلت في خطة الفاروقي وراجعتها.

(1) Ibid، p p 23 – 39.

(2) Ibid، p p 91 – 112.

مما يعني الاستجابة للنقد الأساسي الذي واجهته خطة الفاروقي ومن ثم تمثلت هذه المراجعات –وفق رؤية حنيف – في الآتي:

فمن ناحية، أن خطة 1989، تكلمت عن مرحلتين تأسيسيتين وعن استيعاب جانبيّ المعرفة: الكون والوحي، وتجديد القضايا من خلال الإبداع الإسلامي. ومنذ خطة 1989، لم تظهر خطة الفاروقي أبدًا في شكلها الأول والأصلي.

ومن ناحية أخرى، استمرت التغيرات في الخطة على ضوء كتابات الرموز والكوادر وخاصة أبو سليمان والعلواني ولؤي صافي، وعدا إعادة ترتيب أولويات خطة الفاروقي، فإن التغير الأساسي الثاني –من وجهة نظر حنيف – هو الأولوية التي أخذتها قضية المنهاجية. وهنا يسجل حنيف نقطة اتفاق أساسية مع منطلق مشروعنا التقويمي هذا، وهي أن تجربة فشل الجهود لإنتاج سيرة للمراجع الدراسية قد بينت لإدارة المعهد أنه بدون اهتمام أصيل بقضية المنهاجية سواء في العلوم الغربية أو العلوم الإسلامية لن يكون هناك سبيل لإبداع إسلامي، ومن هنا تبلورت حيوية توافر الموارد البشرية "ذات الرؤية الإسلامية" والمتمرسة في ذات الوقت على التقاليد المنهاجية. هذا، ولقد كان لـ"لؤي صافي" (1993، 1995) فضل سبق التنبيه (في كتابات منشورة) لهذه القضية، كما سبق ورأينا، إلا أن أعمالًا أخرى غير منشورة –في نطاق أنشطة مكتب القاهرة مثلًا – لم تغفل هذا الجانب المهم.

ويكفي هنا استدعاء اجتماعات مستشاري المعهد 1989، 1992 (السابق تحليل بعضٍ من محتواهما في الجزء الأول)، كذلك استدعاء فقرة مهمة سجلها د. المسيري في مقدمة دراسةٍ معمَّقة له عن "النماذج المعرفية" –جرت مناقشتها في إحدى ندوات مكتب القاهرة (وسبق الإحالة إليها)، فهو يقول – وبوضوح شديدٍ – ما يلي: "... تظل القضية هي مدى نجاحنا في ترجمة الطموح إلى بنية فكرية يمكن أن تتحول إلى برامج وإجراءات قريبة وبعيدة المدى... ولعل المطلوب الآن هو الاطلاع على هذا التراث (المكتوب في مجال إسلامية المعرفة) وغيره لنحاول

الوصول إلى عملية تركيب كبرى حتى تتحول الدراسات المختلفة إلى علم أسلمة المعرفة، علم له منهجه وأهدافه ومصطلحه وطرق التدريب على وسائله... وكل ما نحتاجه (بعد الأبحاث والدراسات الثرية في التجريد) هو أن نكتشف بعض القواعد العامة الكامنة فيها حتى تتحول هذه الدراسات إلى علم أو فقه أسلمة المعرفة". وكان مدخل المسيري للمساهمة في تنفيذ هذه الدعوة هو "النموذج المعرفي" الذي حقق فيه -كما سنرى لاحقًا- تراكمًا فرديًا وجماعيًا متميزًا.

ومن ثم، كما راكم على هذا الصعيد أيضًا الرموز، فإن خطة العلواني (1995) تحت عنوان "إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم" قد نوهت إلى خطورة قضية المنهاجية. وهنا تجدر الإشارة إلى أن العلواني -كما اتضح من تحليلنا لرؤيته خلال اجتماعات المستشارين (1989، 1992) - كان مدركًا منذ البداية لخطورة هذا الجانب في مشروع إسلامية المعرفة، إلا أن خطته ذات الدعائم الست قد أعادت ترتيب أولويات خطة 1989 من جديد؛ لتأتي في المقدمة بالنموذج المعرفي الإسلامي والمنهاجية القرآنية، كذلك - وكما يشير حنيف - فإن الانتقادات من ناحية، ومسار خبرة إنتاج الكتب الدراسية من ناحية أخرى، بينت للعلواني أن الأهمية تكمن في إنتاج الموارد البشرية، ونقد تراثنا أولًا قبل أن نتجه لنقد العلوم الغربية أو نبحث في التراث وفق معاييرها، ولو على ضوء رؤية إسلامية.

3 - وهكذا - وفق رؤية حنيف -ومنذ منتصف التسعينيات- اجتمعت رؤية "العلواني" و"أبو سليمان" وصافي على أن إسلامية المعرفة هي قضية معرفية ومنهاجية بالأساس. وإذا كانت القراءتان للكون والوحي ارتبطتا بالعلواني فلقد كان إسهام "صافي" الأساسي متمثلًا في أن للمعرفة جانبين: مضمونيًا ومنهاجيًا، وأضاف آخرون -وفق قراءة حنيف لهذا التطور في عملية إسلامية المعرفة - وذلك من خلال انتقاداتهم مثل: إبراهيم رجب، جعفر شيخ إدريس، عماد الدين خليل وحسين نصر. ويمكنني أن أضيف

غيرهم ممن لم يكتبوا مباشرة أو ينشروا تحت هذا العنوان، مثل د. المسيري، د. سيف الدين عبد الفتاح، د. نادية مصطفى... وغيرهم.

وفي حين كان البعض أكثر اقترابًا من خطة الفاروقي نظرًا لانطلاقه من نقد الغربي واستيعابه، إلا أن آخرين كانوا الأقرب لخطة العلواني نظرًا لانطلاقهم من استيعاب كل من الإسلامي والغربي.

كذلك فإن قراءة حنيف امتدت إلى إسهام العطاسي، وهو الجانب الذي يخرج عن نطاق مشروعنا الذي يقتصر على تقويم خبرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومشروعه عن إسلامية المعرفة، من داخله ومن خارجه (أي من اتجه بالنقد إليها أو الكتابة عنها). وإن كان حنيف وغيره ينقلون عن العطاسي أنه أول من طرح فكرة إسلامية المعرفة، منازعًا بذلك رموز المعهد في ريادة المشروع.

4 – خلاصة القول: إن قراءة حنيف للمنهاجية[1] تقوم على أنها تتضمن أساسًا التفاعلَ مع المعرفة الحديثة إلا أن درجة هذا التفاعل وطبيعته وكيفية حدوثه جميعها محل نقاش متنوع المواقف. فالبعض يقبل التقسيمات الكبرى التي حددتها العلوم الحديثة ويقبل التفاعل المباشر معها على هذا الأساس، والبعض الآخر أكثر انتقادًا لهذه التقسيمات الغربية، لأنه تم تحديدها انطلاقًا من النموذج المعرفي والخبرة الغربية. ولذا فإن هؤلاء يدعون إلى فك الارتباط أولًا بالعلوم الغربية، ثم تطوير أطرنا الذاتية، حتى يمكن التفاعل لاحقًا مع الغرب. فريق ثالث – وفق تصنيف حنيف– حاولوا تقسيم تيارات الفكر إلى اثنين: الاتجاه الذي يرى أن العلوم الإسلامية لا يمكن أن تقبل أي اختراق غربي لا يكون بمقدور تفسيرات الشريعة التقليدية التكيف معه؛ ولذا فإن هناك حاجة لتغيرات مجتمعية هيكلية وراديكالية. أما الاتجاه الثاني فيقبل منهج "الخطوة – خطوة" التطوري، بحيث يعدل تدريجيًّا الهياكل

(1) Ibid. p p 91 - 92.

العلمانية القائمة ويعيد فتح باب الاجتهاد في ظل الاحتياجات المعاصرة. ويصف حنيف هذا التقسيم بأنه misleading.

5 - ومن ثم، فإن رؤية حنيف لمنهاجية إسلامية المعرفة - الناتجة عن قراءته النقدية في أدبيات إسلامية المعرفة تتلخص في الآتي[1]: إن استيعاب الغربي ونقده لا يمكن أن يتم من فراغ ولكن انطلاقًا من رؤية إسلامية للعالم ذات أسس قيمية ومعرفية وتنبني عليها المناهج. ولذا؛ فإن إسلامية المعرفة تقتضي خطوات مسبقة؛ سواء على نقد الغربي أو الاستفادة من التراث بواسطة متخصصي العلوم الحديثة (كما سنرى لاحقًا بمزيد من التفصيل).

خلاصة القول لهذا الجزء الثاني، إن العرض المقارن لرؤى بعض الكوادر حول كيفية تنفيذ إسلامية المعرفة مع استدعاء العرض المقارن لرؤى الرموز (في الجزء الأول من الدراسة) إنما يبين الأمور التالية:

من ناحية: أن رؤى الرموز وتصوراتهم الكلية حول الإطار النظري العام - وإن كانت تطورت تحت تأثير الاختلافات الشخصية (وخاصة التخصص) والاستجابة للانتقادات الموجهة لخطة الفاروقي، إلا أن رؤى الكوادر قد انطلقت أساسًا من خبرات تطبيقية بحثية أو تدريسية على نحو أسهم في تشكيل انتقاداتهم لخطة الفاروقي ولخطط عمل المعهد التالية، بحيث اكتست هذه الانتقادات باحتياجات التطبيق وعوائقه ومشاكله سواء على صعيد التعامل مع الأصول أو التراث أو الفكر الغربي أو الواقع.

ومن ناحية أخرى: يتضح لنا أن إسلامية المعرفة ليست مدرسة محكمة ولكنها تيار متعدد الروافد، وإن اتفقت هذه الروافد حول دوافع وضرورات ومبررات إسلامية المعرفة كمشروع فكري ومعرفي ذي تداعيات حركية ولو على

(1) Ibid. p p 48 - 55.

الأجل الطويل، إلا أن المجال الأكثر اتساقًا -بل وتعبيرًا عن الاختلافات (وليس الخلافات) بين هذه الروافد - هو "منهاجية إسلامية المعرفة" أو كيفية تنفيذ إسلامية المعرفة أو ما الذي تتضمنه إسلامية المعرفة...

وتساعد عوامل عديدة على تفسير هذه الاختلافات، سواء بين الرموز (وخاصة مع تعاقب قيادتهم للمعهد) أو بين الكوادر ذاتها، أو فيما بين الكوادر والرموز.

وإذا كانت هذه الاختلافات تعبيرًا عن سنن الله في الكون والبشر، إلا أن أدوار المؤسسات الرائدة في العالم الإسلامي تقتضي تسجيل خبرة هذا التطور وآلياته ودوافعه، ونشرها بصورة منتظمة، توضيحًا للجمهور، واتقاء للبس والغموض الذي قد يتم تفسيره - وخاصة من خارج الدائرة الإسلامية - بأنه تخبُّط وعدم نضج وعدم وضوح للرؤية أو عدم مصداقية للهدف والدافع ذاته.

حيث من الواضح -من ناحية ثالثة وعلى ضوء العروض المقارنة السابقة أيضًا- أن التغير فيما يتصل بالمنهاجية (وهي كانت المجال الأساسي للتغير والاختلاف) إنما يعكس استجابات للانتقادات الجادة ولخبرات الممارسة الفعلية وللتفاعل بين الرموز والكوادر والنخب - سواء خلال عملية الإدارة أو الملتقيات الفكرية والنظرية (المنشورة وغير المنشورة أيضًا) - وكذلك استجابة لطبيعة البنية التحتية اللازمة للتطبيق.

ولهذا يمكن القول، وبالرغم من تمحور وانطلاق الانتقادات والتغيرات في المنهاجية حول خطة الفاروقي، وبالرغم مما يحيط -كما سبقت الإشارة- مِن عدم وضوح حول من صاغ هذه الخطة ومن نشرها بالعربية أو بالإنجليزية وكيف تم تطويرها وإصدارها منقّحة بالعربية (1986 أو 1984) وبالإنجليزية (1986 أو 1989)، إلا أنه يمكنني القول مجددًا إن ما سُمِّي خطة الفاروقي، لم يكن خطة عمل محددة ولكن تصور استراتيجي متعدد الأبعاد لمشروع الإسلامية باعتباره مشروعًا للتفاعل بين الغربي والإسلامي، وليس استبداليًّا أو استبعاديًّا أو استئصاليًّا، وعلى أساس أن هذا المشروع وإن صاغه الفاروقي كتابةً، إلا أنه

نتاج تفاعل مجموعة الرواد من الجيل الثاني لإسلامية المعرفة، أي جيل الصحوة الإسلامية الفكرية والمعرفية منذ بداية السبعينيات. وهم مجموعة متنوعة الخبرات والتخصصات والخلفيات ولكنهم اجتمعوا على هدف واحد هو ضرورة الاستجابة لتحدٍّ استراتيجي أساسي؛ ألا وهو أن أزمة الأمة الراهنة هي أزمة فكرية وحضارية شاملة، وليست أزمة مادية فقط.

ومن ثم كانت خطة الفاروقي (1982) تصورًا استراتيجيًّا جماعيًّا، مثَّل استجابةً نوعيةً ونقلةً مهمةً في مسار المواجهة بين عالم الإسلام وعالم الغرب في هذه المرحلة، حيث دق ناقوس الخطر محذرًا –بصورة متجددة سبق تكرارها في صور أخرى– بأن الأمة في خطر لأن فكرها الإسلامي في خطر. ثم سمحت الممارسة خلال ما يزيد عن العقدين باكتشاف مسارات متنوعة للعمل، نحو نفس الغاية ولو بطرائق متعددة. ولذا تظل قضية منهاجية إسلامية المعرفة هي محك الحكم والتقويم على مسار المشروع برمته، ويظل وضوح مسار تطور هذه المنهاجية ضروريًّا لاستمرار المسيرة، وللتوجه لفئات إضافية من الجيل الراهن، ناهيك عن الإنتاج الإبداعي الفكري والنظري القادر على إحداث نقلة نوعية تعترف بها الجماعات العلمية القائمة، وقبل هذا وذاك يكون هذا الإنتاج قادرًا على (أو علامة على) إحداث التغيير المنشود في الأمة: معرفيًّا وفكريًّا وعمليًّا.

ومما لاشك فيه، أن التعرف على تنوع خريطة التطبيقات في الجزء الثالث من المشروع، من شأنه أن يقدم مزيدًا من الأدلة والمؤشرات على هذه الخلاصة العامة السابقة.

الجزء الثالث
من نتائج تقويم الإطار العام
إلى خريطة بعض التطبيقات:
لماذا؟ وكيف؟

في الاجتماعات التحضيرية لمشروع التقويم، والتي استغرقت - قرابة العام (يناير 2002 - يناير 2003) وحتى تم الاستقرار على هدف ومحتوى المشروع ومخرجاته، دار نقاش أساسي حول ما إذا كان المشروع سيمتد إلى التطبيقات. وكما اتضح من الدراسة الأولى عن ذاكرة المشروع ومنهاجية إعداده، كان هناك اتجاهان: أحدهما يرى الاقتصار على الإطار العام للتأصيل وعدم التطرق إلى التطبيقات، والاتجاه الثاني يرى ضرورة العمل عليها أيضًا نظرًا لصعوبة الفصل ونظرًا لأن منهاجيات التطبيق ذاتها تمثل مرآة لما حدث للفكرة من تطور وانتشار بين الجماعات العلمية المختلفة. إلا أن القيود الزمنية والبشرية والتمويلية ابتداء - على أساس أن المشروع سيستغرق عامين ويقوم عليه عدد محدود من الأساتذة، ناهيك عن صعوبة التواصل لتغطية كل أنماط التطبيقات التي نفّذتها خطط مكاتب المعهد، وخاصة أن خبرات هذه الخطط غير موثقة، ناهيك عن الأعمال غير المنشورة[1] - كل هذا رجّح كفة الاتجاه الأول- كما هو موضح في دراسة أ. مدحت ماهر، ومن ثم استقر الأمر على أن يكون مشروعنا مرحلة أولى من مشروع

---

(1) انظر في قائمة مصادر المشروع (الملاحق) رصدًا لبعض الأعمال غير المنشورة.

أكبر يمتد إلى المشروعات البحثية في مجالات معرفية وإلى أنماط أخرى من التطبيقات وخاصة خبرات المكاتب والجامعات.

وأكدت خبرة الاجتماعات والأعمال التحضيرية هذا الاتجاه، حيث صعب خلالها الحصول على رد مكتوب حول ما يتوافر من مادة علمية أو خبرة لدى مكاتب المعهد، باستثناء الرد الإيجابي من بروفيسور بريمه - رئيس معهد إسلام المعرفة بالخرطوم والرد السلبي من د. الريسوني من المغرب بأن المكتب ليس لديه ما يقدمه في المشروع، ولقد كان هذا مؤشرًا منذ البداية أن لإسلامية المعرفة خبرات وطنية وليست عالمية. وبالفعل تمت عملية التوثيق للمادة العلمية للمشروع على هذا الأساس.

إلا أنه عقب القراءة الأولى ثم إعداد التصور الكليِّ الأول عن محتوى دراستي "منهاجية إسلامية المعرفة" اتضح صعوبة الفصل -في هذه الدراسة بصفة خاصة- بين الفكرة والمنهاجية، بالمعنى الذي تتبناه الدراسة، مما استلزم الاستعانة ببعض التطبيقات.

1 - **التطبيقات**: لماذا دراسة تقويمية عن التأصيل العام للمنهاجية؟ يرجع ذلك للاعتبارات التالية: من ناحية: لم توجد دراسات تحت عنوان "إسلامية المعرفة" تضمنت عنوانًا فرعيًّا عن المنهاجية مثلًا أو عن غيرها، يحدد بؤرة اهتمامها، إلا أن كل الدراسات الموثقة تحت هذا العنوان العام[1] -إلا فيما ندر[2]، لم تحدد عناوين فرعية تبين تركيزها على الجوانب المنهاجية وليس على المفهوم مثلًا.

من ناحية ثانية: تناولت هذه الدراسات الموثقة كل أبعاد إسلامية المعرفة، مما صعب من قراءتها، ناهيك عن ما قد يبدو من تداخل - في بعض الأحيان بين

(1) باستثناء بالطبع العناوين المتصلة والتي تتناول مباشرة خطوات هذه المنهاجية، مثلاً النظام المعرفى، كيف نقرأ التراث، المنهاجية الإسلامية،...

(2) من أوضحها: لؤي صافي: إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية، مرجع سابق.

دراستي هذه وبين دراسةٍ عن المفهوم (دراسة د. أماني صالح) أو عن النقد والنقض (دراسة د. سامر رشواني).

ومن ناحية ثالثة: لم تقدم دراسات الرموز إلا الإطار العام دون التعليق (حتى فيما هو غير منشور) على مشروعات تطبيقية محددة، أما الكوادر والخبراء فكانوا واحدًا من صنفين: إما متحدث عن خبرته ورؤيته في مجال معرفي محدد، أو متحدث عن رؤيته لخبرات أخرى فردية - أو جماعية[1]، وهي خبرات عن المنهاجية بالأساس ولا أقول رؤى عامة ومجردة عن المنهاجية مثل التي قدمها الرموز. مما يعني أن قضية المنهاجية تصبح أكثر وضوحًا بالانتقال من المستوى الاستراتيجي إلى الأقل منه...وهكذا.

ومن ناحية رابعة: اهتمت الدراسات الناقدة من داخل الدائرة أو من خارجها وكذلك الدراسات الناقضة (ولو بدرجة أقل) بالمنهاجية باعتبارها المحك في الحكم على مدى نضج المشروع وانتشاره ومصداقيته العلمية وقدرته على المنافسة العالمية من جانب، واستيفاء احتياجات المسلمين من جانب آخر. وكانت الآراء - من خارج الدائرة في مجملها - تنطلق من أحكام مسبقة معرفية أو من قراءة سريعة لإحدى وثائق المعهد المنشورة مع تدشين المفهوم وتسويقه. ودون الرجوع إلى ما حدث من تطوير أو ما تم من تطبيقات، فإن الجدل الرشيد مع هذه الآراء وخاصة عن المنهاجية يحتاج إلى استدعاء نماذج محددة تطبيقية، كما أن النقاش مع الآراء الناقدة من داخل الدائرة والمقدِّمة لبدائل في المنهاجية انطلاقًا من حسن الظن والنصيحة والتعاضد، إنما يبين المرونة التي عليها إسلامية المعرفة وأنها تيار واسع ذو روافد متعددة، وهي وإن اجتمعت على نفس المنطلقات والدوافع إلا أنها قد تختلف في الوسائل لأسباب عدة.

(1) انظر عرض كل من لؤي صافي (1996)، وكذلك عرض د. الملكاوي (2001) ثم أسلم حنيف - في غمار تحليلهم النقدي المقارن لجهود إسلامية المعرفة - لخبرات كل من منى أبو الفضل، أبو يعرب المرزوقي ضياء الدين سردار، عبد الرشيد موتن،...الخ

ومن ناحية خامسة: إن خبرتي الخاصة في حضور الندوات والسيمينارات والأعمال التحضيرية للأنشطة والمشروعات البحثية التي نظَّمها المعهد وغيره طوال ما يزيد عن العقدين، تبين أن غير المنشور –سواء المكتوب أو الشفوي – لا يقل في أهميته ودلالته المنهجية عن المنشور وخاصة ذلك المنشور في المجال الذي يسمى بالإبداع النهائي (عقب النقد للغربي وللتراثي، وعقب استيعاب الرؤية الإسلامية للعالم وذلك على ضوء القراءة في النص وعلى ضوء احتياجات الواقع) والمقصود به إصدار كتب جامعية. ذلك لأن هذا النمط من الإصدارات لم يحقق تراكمًا مرجوًا يثبت ولو شكليًا مصداقية الفكرة. وهذا لا يعني عدم التراكم أو عدم النضج أو عدم استمرار الجهد على هذا السبيل، بل بالعكس فإن الجهود مستمرة ولكن اتضح أن الغاية ليست سهلة أو ميكانيكية، كما قد يكون البعض قد تصور. والذي اتضح حقيقةً هو أمران أساسيان يصبَّان بالأساس في "المنهاجية" ويمثلان محكًا أساسيًا ليس لكيفية تنفيذ إسلامية المعرفة، ولكن لمسار تطورها عبر ربع قرن؛ وهما أمران يمثلان خلاصة موجزة ومركزة للتفاصيل السابق عرضها في الدراسة.

الأمر الأول: هل إسلامية المعرفة نقاش مع العلم الغربي الحديث أم مع التراث؟ هل هي لنقد العلم الغربي أم لنقد التراث؟ هل هي لتطوير منهاجية العلوم الشرعية أم لاستحداث منهاجية ثالثة بين المنهاجية التقليدية الإسلامية وبين المنهاجية الحداثية للعلوم الاجتماعية والإنسانية؟

ولكن هل هذه القضية –المنهاجية: أي من أين نبدأ؟ وما هي المرجعية؟– بهذا الاستحكام الثنائي الذي تبدو عليه من واقع الأسئلة السابقة، أم هناك تطبيقات ذات تنويعات على المسار الممتد بين ما هو غربي وما هو تراثي؟ وخلاصة القول: إنه اتضح لنا من التقويم –عبر الجزءين السابقين من الدراسة– أنه يجب تجاوز هذه الثنائية المستحكمة لأن المنهاجية ليست طريقًا ذا اتجاهين ولكنها طريق مزدوج في اتجاه واحد ونحو نقطة التقاء، بعد أن تزداد الشقة بين الطريقين ضيقًا، أي بعد تجسير الفجوة بين الشرعي والاجتماعي.

الأمر الثاني: ما حجم المشكلة التي تفرضها طبيعة الموارد البشرية اللازمة لتنفيذ إسلامية المعرفة: كيف يمكن تجسير الفجوة بين الشرعي والاجتماعي، والفجوة بين الرؤية الإسلامية للعالم والرؤية الغربية للعالم؟ هل نحن في حاجة لفريقي بحث يتعاونان؟ أم هل نحن في حاجة لتدريس مجموعتي تخصص للطالب الواحد فيحدث التأهيل ابتداء الذي يتعمق بالتدريب؟ وخلاصة القول من واقع التقويم السابق عرضه: إنه لا يمكن تحقيق إسلامية المعرفة بدون موارد بشرية متميزة، تنطلق ابتداءً من "النموذج المعرفي الإسلامي" والرؤية الإسلامية للكون، سواء في مجال التخصص الشرعي أو الاجتماعي، وستظل هناك حاجة لجهود مؤسسية منتظمة لتكوين وتنشئة جيل مزدوج التخصص، وحتى يصبح بالإمكان - بعد جيل أو جيلين - أن نتحدث عن متخصصين جُدد تجاوزوا فجوة الثنائية التقليدية بين الشرعي والاجتماعي، نتيجة تطور وتعمق مقررات الدراسة ثم أنماط البحوث، والمنتجات الفكرية...إلخ.

ويمكن أن نضيف إلى الأمرين السابقين أمرًا ثالثًا إضافيًّا؛ وهو مدى انفتاح النقاش حول الغربي أو التراثي وامتداده إلى دوائر وجماعات علمية متنوعة خارج دائرة خبراء إسلامية المعرفة والمهتمين بها.

على ضوء هذه الاعتبارات الخمسة المتراكمة من الواقع واستخلاصًا من التقويم في الجزءين السابقين من الدراسة، اتضح لنا كيف أن قضية المنهاجية ليست قضية محكمة فيها قولٌ فصلٌ واحد. وهو الأمر الذي كان يحتاج لدعمه أو دحضه بالاستعانة بخبرات بعض التطبيقات حتى تكتمل حلقة مناقشة المقولة المركبة التي انبنى عليها التحليل النقدي وكما هي موضحة في المقدمة العامة للدراسة.

فما هذه التطبيقات وكيف نقترب منها - بما يتفق واحتياجات هذا الموضع من الدراسة؟

2 - خريطة التطبيقات: ما هي؟ وكيف؟

من واقع التقويم في الجزءين السابقين يمكن رصد الخريطة التالية للتطبيقات:

1. ذاكرة وخبرة مكاتب المعهد: مكتب القاهرة نموذجًا.
2. قائمة إصدارات المعهد: معايير التصنيف.
3. المؤسسات التعليمية التي انطلقت من الفكرة وخططت لتنفيذها في مرحلة التعليم العالي: الجامعة الإسلامية في ماليزيا نموذجًا.
4. المشروعات البحثية الجماعية (أو الفردية) في المجالات المعرفية (السياسة، الاقتصاد، التربية، التاريخ، الفلسفة، الاجتماع...): مشروع العلاقات الدولية في الإسلام نموذجًا.

وإذا كان البند الأول يتصل بخبرة الإدارة العلمية والتنفيذية لخطة المعهد فهو يتصل أيضًا بغير المنشور وغير المعلن من الأعمال بقدر ما يتصل بالمنشور والمعلن منها. كما يمثل الإطار الذي تجرى على صعيده التفاعلات والاحتكاكات الفكرية والعملية التي تضع الخطط محل الاختبار الفعلي لبيان مصداقيتها أو حاجتها للتغيير. ومما لا شك فيه، أن مسار إسلامية المعرفة عبر ربع قرن لا يمكن تسجيله وتقويمه بما هو منشور فقط، ولكن أعمال "الكواليس" والبنية التحتية ذات أهمية إضافية، ولذا فإن العمل الذي قدمه د. جمال الدين عطية عن خبرة مكتب القاهرة خلال إدارته له (1988 – 1992) ما كان يمكن لأحد أن يسجله على هذا النحو غيره، ناهيك عمّا لم يتم تسجيله بعد أن تآكلت ذاكرة المكتب نظرًا لعدم توثيقها بصورة شاملة.

أما البند الثاني: فيمثل القناة التي يتجه من خلالها المعهد إلى جمهور متعدد المستويات – وذلك بخطابات متنوعة، ومما لا شك فيه أن خريطة تراكم هذه الإصدارات أفقيًا (قائمة خطوات الخطط) ورأسيًا (على صعيد كل خطوة) هو مؤشر أساسي من مؤشرات إنجاز المعهد لخططه، بل والأهم كونه مؤشرًا أساسيًا عن ماهية "المنهاجية"

التي يخدمها المعهد من خلال الإصدار المنشور (كتب ودوريات): فما هي الخطوات التي حازت الاهتمام؟ وما قدر الإنجاز الذي تحقق على صعيد كل خطوة؟

وينقلنا البند الثالث إلى مستوًى موازٍ للمعهد ألا وهو المؤسسات التعليمية المستقلة عنه أو المرتبطة ببعض رموزه، وهي التي تمثل استجابة لتحدي مدى توافر الموارد البشرية وطبيعتها وتأثيرها على "المنهاجية"، كما أن هذه المؤسسات تمثل حلقة وصل مهمة بين الفكرة -على المستوى النظري والفكري- وبين المجتمع والنظام المحيط، فإن مخرجاتها تمثل مدخلات في هذا الإطار والعكس، مما ينقل إسلامية المعرفة من نطاق تجديد الفكر إلى نطاق علاج المشكلات على أرض الواقع، بكل ما يمثله ذلك من تحديات للفكرة ذاتها ومردودها بالنسبة لخدمة قضايا الأمة من ناحية، ولمدى ما تواجهه من تحديات وعوائق من ناحية أخرى.

وأخيرًا، فإن البند الرابع -أي البحوث الفردية والمشروعات البحثية يمثل ما يمكن تسميته المجال الحيوى لعملية إسلامية المعرفة؛ حيث تتفاعل المداخل المعرفية والمنهجية والنظرية- سواء على مستوى نقد الغربي أو استدعاء التراث أو غيرهما من الخطوات - سعيًا نحو إبداع جديد. ولذا، فإن هذه المشروعات يمكن أن تنصب على خطوة واحدة من خطوات إسلامية المعرفة، لتحقيق اختراق نوعي لكيفية تفعيلها في منظومة عملية إسلامية المعرفة (العلاقة مثلًا بين: النموذج المعرفي الإسلامي والرؤية الإسلامية للعالم، وهل هناك رؤية واحدة أم عدة رؤى وكيف تنعكس هذه الرؤية على خصائص المعرفة المنتجة...وهكذا).

كما يمكن أن تكون هذه المشروعات، مشروعات كلية تستهدف إما تقديم إطار عام لكيفية "الأسلمة" على صعيد مجال معرفي محدد[1]، أو تقوم بالفعل

(1) انظر: Mohamad Aslam Haneef: op. cit.: ما يتصل بالتطبيقات عامة، ومجالات دراسية محددة، وكذلك انظر تحليل لؤي صافي المقارن بين الإسهامات المنهاجية لكل من: منى أبو الفضل، وموتن، ومحمد عارف، ومحمد أمزيان، وذلك في دراسته: نحو منهجية أصولية للدراسات...، مرجع سابق.

على بناء البنية التحتية اللازمة، سواء على صعيد الأصول أو التراث أو التاريخ أو الفكر الغربي سعيًا نحو تقديم إعادة صياغة إسلامية لهذا المجال أو تقديم ما يسمى "منظورًا إسلاميًّا" له. ومما لا شك فيه أن هذه المشروعات البحثية الكلية لابد وأن تقدم خبرة حية وفاعلة للإجابة عن السؤال التالي: كيف تكون البداية: من الغربي أم من التراثي؟ وهو السؤال الذي يترجم باختصار إشكاليات المحك الأساسي لعملية تقويم "المنهاجية" كما سبق التوضيح.

ولكن هل بمقدورنا في هذا الموضع من الدراسة أن نقدم تقويمًا لمحتويات كل بند من هذه البنود؟ بالطبع لا. كما أن هذه عملية كان لابد وأن تتم مرحليًّا، طوال ربع القرن الماضى، ووفق خطط تقويم دورية يقوم عليها المعهد ذاته[1]، وتمثل نتائجها ذاكرة المعهد الموثقة أو المنشورة أو غيرها، والتي يمكن البناء عليها أو التجديد فيها بواسطة الجماعات العلمية عبر أرجاء العالم الإسلامي، على اعتبار أن المعهد العالمي للفكر الإسلامي هو مركز القيادة والتنسيق الأعلى بين هذه الجماعات التي تتوزع بينها الأدوار اللازمة لتنفيذ مهمة أمةٍ بأسرها.

ولهذا كله، وحيث إن مراجعة هذه التطبيقات جميعها هي في صميم عناصر عملية التقويم المؤسسي وليس التقويم مثل التي أقوم عليها في هذه الدراسة، فلا يمكن ادعاء إمكانية القيام بها هنا -والآن- أي بعد مرور خمسة وعشرين عامًا دون إتمام تقويمات دورية منشورة النتائج ومعلنة بشفافية، إلا إنني أكتفي برسم خريطة البنود المشار إليها عاليًا، وأتوقف عند ملامح كبرى لها، وعلى النحو الذي يتفق والاعتبارات التي أملت التوقف عند التطبيقات والسابق توضيحها.

---

(1) قدم د. عماد شاهين - 1992 - تصورًا لعناصر التقويم اللازم القيام بها دوريًا. (غير منشور، من وثائق مكتب القاهرة).

أ - خبرة مكتب القاهرة: شهادة د. جمال الدين عطية عن فترة إدارته (1988 - 1992)[1] وماذا بعده؟

سبقت الإشارة إلى رؤية د. جمال الدين عطية عن دور المكتب، والتي بينت أن خطة عمل المكتب أعادت ترتيب أولويات خطة الفاروقي. ويتضح ذلك من مضمون مجموعة مشروعات المرحلة الأولى مقارنة بمشروعات المرحلة الثانية والثالثة.

فلقد تضمنت المرحلة الأولى: مجموعة مشروعات المنهج، مجموعة أدوات العمل، مجموعة تطوير العلوم الشرعية، مجموعة مشروعات لإسعاف الوضع (إلى جانب مجموعة تعريفية ومجموعة تدريبية).

وتتضمن مجموعة مشروعات المنهج ما يتصل بالتعامل مع القرآن والسُّنة والتراث (كما هو جارٍ وكما يجب أن يتم). أما أدوات العمل فالمقصود بها ثلاثة أمور: إقامة مركز معلومات ومتابعة تحديثه واستمرار تزويده بالجديد، بلورة الخريطة الفكرية الإسلامية المطلوب استكمالها، عمل المكانز الإسلامية.

أما مجموعة تطوير العلوم الشرعية، فهي علوم القرآن والسنة والعقيدة وأصول الفقه وعلوم الفقه. والمقصود بمشروعات مجموعة الإسعاف الأولى (حتى يكتمل العمل في المجموعات الثلاث السابقة) مشروع القراءات، ومشروع المداخل الإسلامية للعلوم (نظرية المعرفة الإسلامية، المقاصد الشرعية، الضوابط الشرعية للعلم موضع التخصص، السنن، المناهج المناسبة، إسهام علماء المسلمين في العلم وموضع التخصص، المشاكل المعاصرة في العلم موضع التخصص، مسح تحليلي للكتابات المعاصرة في العلم موضع التخصص).

أما المرحلة الثانية من خطة عمل المكتب، فهي تتضمن مشروعات في مجال دراسات الكتاب والسُّنة. (بعد إتمام الكشافات) في مجال التراث (عرض التراث وفقًا لتقسيمات العلوم الحديثة، بعد تكشيفه في مرحلة أولى، مع الدراسة النقدية

(1) د. جمال الدين عطية: إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي: مرجع سابق ص 175 - 204.

له)، في مجال الفكر الغربي (عرض الفكر الغربي لذاته، ثم النقد الإسلامي للفكر الغربي)، وأخيرًا في مجال دراسة الواقع: مسح شامل لمشاكل الأمة الرئيسة ولمشاكل الإنسانية لتحديد مواضيع العمل في المرحلة التالية وهي الإبداع. وهذا الإبداع يتضمن تقديم التحليلات والتركيبات الجديدة في العلم، الكتب الجامعية.

وبالطبع، لست هنا بمعرض إعادة كتابة شرح د. جمال الدين عطية لتفاصيل هذه المشروعات، وما أُنجز منها، وما لم يُنجَز، وأسباب عدم الإنجاز وشكل إصدار ما تم إنجازه، سواء بالنشر الواسع أو المحدود أو عبر النشر، فهذا يفوق طاقة هذه الدراسة. ولكنني أكتفي بمجموعة من الملاحظات ذات الصلة بزاوية اهتمامي، أي المنهاجية:

1 - هل المراحل الثلاثة متزامنة أم متتالية؟ يتضح من بعض تعليقات د.عطية أنها متتالية؟ بدليل الحديث عن مشروعات الإسعاف الأولى حتى تتم المشروعات التأسيسية في المرحلة الأولى.

وحيث إن هناك فارقًا بين خطة مؤسسة (مكتب القاهرة) لتنفيذ مشروع الإسلامية في صورة متكاملة، وبين جهود فردية في خطوة من خطوات هذا المشروع. وبالرغم من إحكام الخطة إلا أنه لم يكن من الممكن تنفيذها في خمس سنوات نظرًا لاعتبار مهم - اعترف به د. عطية - وهو قصور الموارد البشرية القادرة على تنفيذ مشروعات هذه المراحل سواء بصورة متزامنة أو متتالية.

هذا وتجدر التذكرة هنا ببعض نتائج تحليل تطور رؤى الرموز والكوادر وهي التي بينت كيف أن خبرة الممارسة أبرزت محورية قضية المنهاجية، وعلى نحو لم يكن ظاهرًا في خطة الفاروقي كما بينت هذه النتائج من ناحية أخرى، أنه أيًا كانت نقطة الانطلاق: الغربي، أو إطار مرجعي إسلامي، فإن هناك حاجة لرؤية ما قبل المنهج. هذا ويتضح من خطة مكتب القاهرة، كيف أن البداية كانت مع مناهج التعامل مع الأصول وأدوات العمل وتطوير العلوم الشرعية وصولًا في النهاية إلى الغربي وإلى الواقع.

وهذا المسار يعكس أحد التوجهين اللذين انقسمت بينهما النقاشات محك تقويم "المنهاجية": البدء من الغربي أم الإسلامي. إلا أنه مما لا شك فيه، أن البدء من أيهما يحتاج إعداد مسبق للمتخصصين على كلٍّ من الصعيدين طالما سيتجه للتخصص الآخر، سعيًا نحو إبداع جديد، أو على الأقل سيقدم يد العون لأصحابه.

ومما لا شك فيه، وعلى ضوء خبرة الأعوام التالية على إدارة د.عطية للمكتب وحتى الآن، فإن الحاجة ما زالت ماسَّةً لهذه المشروعات التأسيسية في ما قبل المنهج وفي المنهج وخاصة بالنسبة لغير المتخصصين فيها، وهي في المجال الشرعي والتراثي بالأساس.

2 - وبالرغم من تعدد الندوات والمؤتمرات والإصدارات عن كل خطوة من هذه الخطوات التأسيسية، إلا إنه من العجيب ملاحظة استمرار نفس الجدل والنقاش، بل إنه في مؤتمر إستانبول 2006 تجدد الجدل حول منهج التعامل مع القرآن والسنة والتراث لدرجة دفعت بي وبالبعض للاحتجاج بأن الأمر يسير كما لو أن المعهد -أو غيره - ولمدة ربع قرن من الصحوة الفكرية والمعرفية- لم ينتج تراكمًا ملموسًا يحدث اختراقًا في هذه المجالات وعلى نحو يمكن الانطلاق منه والبناء عليه وليس البدء من بديهياته مكررًا.

بعبارة أخرى، كان من الأجدر بالمكتب وغيره من المكاتب أن يستمر في تنفيذ هذه المشروعات بدأب وتراكم، وبإعلان مكثف عن نتائج ما توصلت إليه كل مرحلة. ولعل الرجوع إلى قائمة ندوات المكتب ومؤتمراته المنشورة وغير المنشورة (منذ 1992)[1]، تراكمًا على ما سجله د.عطية في كتابه، قد يساعد على تلمس الصورة، كما يساعد المعهد على تحديد مخرجات هذا المكتب -وغيره من المكاتب- وتصنيفها والتعليق عليها ثم البناء عليها.

(1) انظر القائمة في الذاكرة الإلكترونية للمكتب.

3 - وضعت الخطة يدها على موضوعات مهمة ما زال الحديث يجري عن أهميتها وضرورتها الآن وعلى رأسها المشروع الحضاري الإسلامي، والخريطة الفكرية الإسلامية التي تم إنجازها خلال قرنين واللازم استكمالها لتفعيل المشروع الحضاري الإسلامي بل لبيان لماذا لم يثمر حتى الآن. ومن أهم الأنشطة -غير العلنية- التي يقوم عليها مكتب القاهرة، اجتماعات إعداد المشروعات البحثية والتي جرد بعضها الاهتمام بمثل هذه الموضوعات، وعلى نحو جديد.

4 - مشروعات المرحلة الأولى مشروعات تفصيلية عن كل خطوة من خطوات الخطة إلا أن الذي يركز على الناظم الرابط بين الخطوات، وعلى النحو الذي يبين مسار عملية الإبداع المطلوب منذ بدايتها، كان هو المشروع الثاني في مجموعة الإسعاف الأولى. أي مشروع "المداخل الإسلامية للعلوم"؛ فلقد تم تصميمه للاستجابة لاحتياجات ما قبل المنهج -بالنسبة للمتخصص الاجتماعي والمتخصص الشرعي على حد سواء- وخاصة ما يتصل بنظرية المعرفة الإسلامية كجزء من المقرر العام لإسلامية المعرفة وهو مقرر خطط المكتب لإصداره ولتعميمه، ولكن لم يتم ذلك حتى الآن. بالرغم من أن مسار العقدين الماضيين قد أوصلنا الآن إلى حيويته وضروريته وهو ما يتم إعداده الآن تحت اسم مشروع "كتاب المنهاجية الإسلامية"[1] وهو مشروع متطور وشامل وجامع وأكبر عمقًا ونضجًا مما سبقه من إصدارات تحت هذا الاسم، وهو يقدم الإطار المنهجي العام والمشترك بين المجالات المعرفية المتخصصة والواجب الانطلاق منه نحو العلوم الاجتماعية لنقدها وإعادة صياغتها من رؤية إسلامية.

(1) مشروع المنهاجية الإسلامية الذي استغرق الإعداد له قرابه العامين من الأعمال التحضيرية الجادة، شارك فيها عدد من الخبراء، تم إعداد البحوث وهو في مرحلة التحرير.

5 - هذا، وبالرغم من أهمية هذه المداخل الإسلامية للعلوم وبالرغم من أهمية العمل المسبق في مشروعات التأسيس -قبل الانتقال إلى التطبيقات، إلا أن د. عطية أشار[1] إلى إرجاء العمل بتنفيذ بعض هذه المشروعات ريثما تتبلور فكرتها وتنضج الكوادر اللازمة لتنفيذها. إلا أنه من ناحية أخرى تجدر الإشارة أنه بالنظر إلى المحاضرات والندوات والمؤتمرات باعتبارها من مجموعة الأنشطة التعريفية والتخطيطية[2]، فإنها في معظمها تضمنت ندوات في مجالات معرفية متنوعة: الفلسفة، علم النفس، الخدمة الاجتماعية، التربية؛ مما يعنى، أن مكتب القاهرة - وهو يعرف بأنشطته ويخطط لها، قد قفز إلى التطبيقات. حقيقة يمكن القول إن الخبرات المنهاجية في هذه المجالات لدى رواد الجيل الأول من إسلامية المعرفة -قبل تأسيس المعهد - تمثل منطلقًا لابد من استقصائه، قبل البدء بتخطيط آخر، كذلك تشير إلى أن المنهاجية لا يتم تطويرها في أطر عامة مجردة، ولكن من الأفضل أن ترتبط بمجالات معرفية محددة؛ نظرًا لما بين هذه المجالات من تمايزات، ونظرًا لعدم توافر نفس النمط من الخبرات والموارد البشرية على صعيد كل من هذه المجالات المعرفية والقادرين على القيام بمهام عملية إسلامية المعرفة بنفس النمط أو نفس المنطلقات. ولهذا يثور هنا سؤال سيتكرر لاحقًا وخاصة مع الانتقال إلى خبرة المشروعات: هل التطوير المنهاجي يحدث على نحو أفضل بالتركيز على مجال معرفي محدد، ومن خلال عمل جماعي، أم يمكن تقديم إطار منهاجي عام مشترك يصلح تطبيقه في مجالات معرفية متنوعة، وذلك من خلال عمل جماعي أيضًا يشترك فيها أصحاب الملكات المنهاجية ولو من تخصصات مختلفة؟ وأليس مجال النموذج المعرفي والرؤية للعالم من أهم الخطوات التأسيسية المشتركة بين التخصصات؟

(1) جمال الدين عطية وآخران، إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص 178.

(2) المرجع السابق، ص ص 180 - 184.

6 - وأخيرًا، فإن خطة مكتب القاهرة بتركيزها على مجال السنن -باعتباره موضوعًا لأحد مشروعات المنهج - وكذلك مشروع نقد الفكر الغربي باعتباره أحد مشروعات المرحلة الثانية يقتضي التنويه بأهميتهما، ولكن تفاوتَ إنجاز المعهد على صعيد كل منهما. فنقد الفكر الغربي منطلق أساسي، أيًا كان ترتيبه في عملية الإسلامية، إلا أن محتوى شرح د. عطية لهذا المشروع في حينه، يفرض التساؤل التالي: أي فكر غربي؟ أليس المقصود هو النموذج المعرفي الغربي (العلماني الوضعي) بالأساس؟ فهذا مستوى يختلف عن مراجعة ونقد حالات. وإذا كان مؤتمر التحيز الأول (1992) قد دشن منطلقًا مهمًا في هذا النقد تحت عنوان إشكالية التحيز، فإن الخبرة عبر ما يقرب من خمسة عشر عامًا قد حققت تراكمًا في هذا المجال -أي الأنساق المعرفية المتقابلة والمراجعة النقدية من داخل الغرب ذاته للنموذج المعرفي العلماني وتجلياته النظرية والحياتية على حد سواء. لقد ساهمت بعض إصدارات المعهد في ملاحقة هذا التطور.

أما عن مشروع "السُّنن" فهو من مشروعات المنهج المهمة، والتي تخدم عملية الربط بين خطوات عملية إسلامية المعرفة والانتقال من المعرفي إلى الواقع الفكري والنظرَي. وفي هذا يقول د. جمال الدين عطية[1]: "..إن القول باعتبار الوحي (قرآنًا وسنة) مصدرًا للمعرفة وهو لب رسالة المعهد لا يعني الجانب المعياري Normative من العلم، والذي لا إشكال في إخضاعه للأخلاق، وإنما يعني الجانب المعرفي الموضوعي والذي يتمثل الجانب الإسلامي منه في السنن الكونية. صحيح أن أحدًا لم يقل بأن الوحي هو المصدر الوحيد للمعرفة؛ لأن الوحي نفسه أمر بالسير في الأرض والنظر في ملكوت الله بل تعدى المنظور إلى المحجوب "فانظروا كيف بدأ الخلق"، والذي قيل باعتبار الوحي مصدرًا لا يعني الاكتفاء بشعار الجمع بين القراءتين، وإنما

(1) المرجع السابق، ص ص 187 - 188.

مقتضاه البحث في كيفية الجمع، ومحك هذا هو موضوع السنن والذي لم تحظ هذه الناحية بالذات منه بالاهتمام حتى الآن، ناهيك عن أن الاهتمام بما سمِّي الإعجاز العلمي للقرآن يشغل عن هذه الناحية ويباعد الأنظار عنها بدلًا من أن يضيف إليها".

وبالرغم من هذه الأهمية المنهاجية للسنن، إلا أنها لم تحظَ في وقت إدارة د. عطية – كما يقول هو – إلا بسمينار ذي طبيعة محدودة. كما لم يحقق المعهد تراكمًا على هذا الصعيد. ولم يحقق مكتب المعهد تراكمًا أيضًا في مشروعات أخرى تم التخطيط لها والعمل عليها لفترة مثل الخريطة الفكرية، نقد الفكر الغربي، فقه الواقع.

ولكن من ناحية أخرى، فإن التزامن بين هذين المشروعين عن نقد الفكر الغربي وعن السنن وبين مشروعات المرحلة الأولى التأسيسية يفرض التساؤل مرة أخرى: ما معنى هذا التزامن؟ وألم يكن هناك حاجة مسبقة لإنجاز نوعي في مشروعات المرحلة أولى ابتداءً. ولهذا تقفز مرة أخرى مشكلة الرابطة بين الخطوات وترتيبها باعتبارها محكًّا أساسيًّا من محكات تقويم منهاجية إسلامية المعرفة، وهو الأمر الذي تبلور خلال خبرة عقدين من الممارسات، على نحو أدى إلى الاعتراف بأهمية الدورات التدريبية في مداخل العلوم الشرعية وخصائص الرؤية الإسلامية والنموذج المعرفي للعلوم، وذلك لطلبة وباحثي العلوم الاجتماعية والإنسانية المهتمين بفكرة إسلامية المعرفة[1].

وإذا كان د. عطية قد سجَّل خبرة إدارته لمكتب القاهرة – التي عكست في نفس الوقت

(1) حول خبرة أول دورة تم تنظيمها بالتعاون بين مركز الحضارة للدراسات السياسية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي في 2000: انظر: د. نادية مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح (محرران)، المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية، العلوم السياسية نموذجًا، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مركز الحضارة للدراسات السياسية، 2002.

ولقد تم تطوير نتائج هذه الخبرة في شكل دورات تدريبية أكثر تخصصًا في الجانب المعرفي ومداخل العلوم الشرعية، وجرت جلساتها وحلقات نقاشها عبر عدة مراحل متتالية خلال عام ونصف، وذلك تحت إشراف د. علي جمعة ود. نادية محمود مصطفى، وتم نشر خلاصة ونتائج مادتها العلمية في: د. علي جمعة: مدخل إلى التراث، دار نهضة مصر، ط1، 2004.

رؤيته، إلا أن خبرة مكتب القاهرة من بعده لم يتم تسجيلها في عمل منشور. ويقتضي تحليلها التقويمي الجمع بين شهادة كل من د.على جمعة ود. سيف الدين عبد الفتاح ود. نصر عارف (عن المرحلة من 1992 إلى 2003)، ثم كل من د. رفعت العوضي ود. عبد الرحمن النقيب ود. عبد الحميد أبو سليمان (عن المرحلة التالية وحتى الآن). فإن قائمة أنشطة المكتب المطبوعة والتي تتضمن الندوات والمؤتمرات العلنية لا تكفي هذه القائمة إلا لرسم خريطة اهتمامات، وبالنظر إلى هذه الخريطة يمكن تسجيل ما يلي:

من ناحية، وجود فراغ كبير في أنشطة الفترة (93 – 2000) حيث لم يتم تسجيل إلا نشاطين فقط.

من ناحية أخرى، ما عدا ثلاثة مؤتمرات عن الاقتصاد والمالية الإسلامية، ومؤتمرين عن الأمة والثقافة والبيئة/ التنمية وعن المرأة (من مداخل معرفية متعددة)، فإن الأنشطة الباقية تركزت في مجال التعليم والتربية الوالدية والأسرة والطفولة والمرأة، حقيقة تعبر موضوعات المؤتمرات في هذه المجالات عن شبكة متواصلة ومتراكمة، إلا أنها تعكس توجه د. أبو سليمان عن كيفية إسلامية المعرفة ابتداء من الوحدة الأولى في المجتمع (الأسرة) وكمنطلق لعلاج أزمة العقل المسلم من الجذور التي تهيؤه له لتحقيق إبداعات إسلامية المعرفة، سواء على مستوى العلم أو الفكر أو الحركة المجتمعية.

ومن ناحية ثالثة، غياب الأنشطة الخاصة بالجوانب المعرفية والمنهاجية ما عدا نشاطين أحدهما في المجال التربوي وآخر في العلوم السياسية. وأخيرًا: أين قائمة محاضرات المواسم الثقافية للمكتب، وهي تحقق تراكمًا هامًا عبر السنوات الماضية، ناهيك عن الأنشطة الأخرى غير المعلنة والتي تمثل ساحة مهمة لإنضاج الأفكار والرؤى (على سبيل المثال اجتماعات إعداد كتاب المنهاجية وتقاريرها).

وأخيرًا، إذا كان د. عطية قد وصف محتوى أنشطة كل من مشروعات المكتب في فترة إدارته، دون تعليق نقدي على هذا المحتوى وما حققه من تراكم، فإنه لا يلزم هنا(

عند تقويم خبرة مكتب القاهرة بعد 1992) تكرار نفس النمط التشخيصي؛ لأن تحليل المحتوى أكثر أهمية، ولكن لا تتسع له طاقة هذه الدراسة؛ حيث يحتاج - وغيره من الأعمال التراكمية - إلى خطة عمل مستقبلية (كما هو مقترح في خاتمة هذا المشروع).

كذلك توضح هذه الخريطة لديناميات التفاعل واتجاهات التنفيذ، خاصة وقد مر المعهد في المرحلة الممتدة من 1992 وحتى الآن بتغيير رئاسة المعهد من ناحية وبتكوين جامعة العلوم الاجتماعية والإسلامية من ناحية أخرى، كما عانى من تحديات ما بعد الحادي عشر من سبتمبر من ناحية ثالثة، كما شهد مكتب القاهرة انتقال إدارته من أساتذة العلوم السياسية والشرعية إلى العلوم الاقتصادية والتربوية من ناحية رابعة، وتحوله من مكتب المعهد في القاهرة إلى مركز الدراسات المعرفية، وذلك في ظل التحول أيضًا في نمط إدارته، بعد أن تزايد تآكل دور ما يسمى "المجلس العلمي"، وبعد محاولات إعادة هيكلة أدوار المتعاونين مع المكتب من مختلف التخصصات تحت مظلة "اللجان العلمية" و"لجنة المستشارين" المتعددة التخصصات وهكذا...

ب - خريطة إصدارات المعهد من الكتب: معايير التصنيف ومدى الإنجاز في خطوات الخطط المعلنة:

أصدر المعهد عددًا ضخمًا من الإصدارات باللغتين العربية والإنجليزية سواء كانت مترجمة عن العربية أو منشأة بالإنجليزية بالأساس[1]. ولقد صدرت مصنفة وفق سلاسل عديدة.

ولقد أعاد د. جمال الدين عطية تصنيفها استنادًا إلى معيار المؤلِّف، مميزًا بين الفئات التالية: من رموز وكوادر المعهد، من خارجه ممن استكتبهم في موضوعات محددة أو ممن تقدموا بأعمالهم إلى إدارة النشر فوافقت على نشرها.

إلا أنه ووفقًا لهدف دراستنا -تقويم منهاجية إسلامية المعرفة - هناك حاجة للتصنيف وفق معيار آخر هو خطوات الخطط المعلنة للتنفيذ: الرؤية الإسلامية

(1) انظر قائمة إصدارات المعهد على موقعه الإلكتروني أو المطبوعة.

والنموذج المعرفي، المنهج والأدوات وطرائق البحث، نقد الفكر الغربي (عام، وفي التخصصات)، التراث، القرآن والسنة، الواقع، ناهيك عن التطبيقات -الفردية أو الجماعية- في مجال التخصص. فماذا أصدر المعهد في كل مجال؟ وهل كان ذلك الإصدار بناء على خطة نشر لتحقيق تراكم رأسي (في الخطوة الواحدة)، وأفقي (في الرابطة بين الخطوات وخاصة في مجال التطبيقات)؟

هذا، ويجدر القول إنه تم بالفعل إعادة تصنيف الإصدارات وفق هذا المعيار، وحيث وُجد أن سلاسل إصدار المعهد كانت تقتضي إعادة تصنيف قائمة كل منها؛ نظرًا للتداخل أو عدم مصداقية التصنيف المتبع أو عدم ملاءمته... وحيث إنه لا يمكن تفسير هذه الحالة -على الأقل من وجهة نظرنا- فنكتفي بالإحالة إلى التصنيف الجديد والتعليق عليه.

إعادة تصنيف إصدارات المعهد من مدخل اتصالها بمنهاجية بإسلامية المعرفة[1]:

تتألف حزمة السلاسل التي تصدر بناء عليها إصدارات المعهد من سبعَ عشْرة سلسلة واضحة التداخل والقابلية للتكرار وعدم التحديد، وعناوين هذه السلاسل هي:

1 - سلسلة إسلامية المعرفة.

2 - سلسلة إسلامية الثقافة.

3 - قضايا الفكر الإسلامي.

4 - المنهجية الإسلامية.

5 - أبحاث علمية.

6 - المحاضرات.

7 - رسائل إسلامية المعرفة.

(1) قام على إعداد هذه الجزئية أ. مدحت ماهر المدير التنفيذي لمركز الحضارة للدراسات السياسية والباحث في العلوم السياسية.

8 – الرسائل الجامعية.

9 – المعاجم والأدلة والكشافات.

10 – تيسير التراث الإسلامي.

11 – حركات الإصلاح.

12 – المفاهيم والمصطلحات.

13 – التنمية البشرية.

14 – الاقتصاد الإسلامي.

15 – موسوعة تقويم أداء البنوك الإسلامية.

16 – مشروع العلاقات الدولية في الإسلام.

17 – مجموعات أخرى.

ومن الواضح أنه ليس تصنيفًا جامعًا ولا مانعًا، بل هو ضيق وفضفاض في آن واحد، ويحتاج لإعادة بناء من مدخل أولوية "إسلامية المعرفة" باعتبارها القضية الأم التي نهض المعهد من أجل التأسيس و"التأصيل" لها، وتفعيلها في "منهاجية" إسلامية علمية، وتحويلها إلى "تطبيقات" في مجالات: "المفاهيم والمصطلحات"، و"الإدارة"، و"الاقتصاد"، و"السياسة"، و"التربية"، و"الخدمة الاجتماعية" وغيرها، والقيام عليها بالإصدار والنشر والتوزيع: بعمل "المعاجم والأدلة والكشافات"، و"تيسير التراث الإسلامي"، و"الثقافة العامة"، وربطها بـ"قضايا" الفكر الإسلامي وحركات الإصلاح الممتدة عبر الأمة وعبر تاريخها سيما الحاضر، سواء كانت هذه الإصدارات كتبًا أو أبحاثًا في كتب، أو محاضرات في ندوات أو مؤتمرات أو كانت رسائل جامعية أو غير جامعية.

فإذا اعتمدنا هذه العناوين السبعة عشر، وأردنا إعادة بناء التصنيف من مدخل "ناظم إسلامية المعرفة" فإنه قد يؤدي إلى بناء الجدول التالي:

م		الإصدار / السلسلة	أبحاث وكتب ومحاضرات	رسائل
(1)		إسلامية المعرفة	....	....
	(أ)	الدراسات التأصيلية		
	(ب)	المنهجية الإسلامية		
	(ج)	التطبيقات المعرفية		
(2)		إسلامية الثقافة		
	(أ)	الثقافة العامة		
	(ب)	تيسير التراث		
	(ج)	المعاجم والأدلة والكشافات		
(3)		إسلامية الحركة		
	(أ)	قضايا الفكر الإسلامي		
	(ب)	حركات الإصلاح		

وفيما يلي إعادة التصنيف بناء على هذا الجدول المقترح:

م	الإصدار / السلسلة	أبحاث وكتب ومحاضرات	رسائل
1	إسلامية المعرفة	....	....
	(أ) الدراسات التأصيلية	– الوجيز في إسلامية المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل مع أوراق عمل بعض مؤتمرات الفكر الإسلامي، (رقم 2)، 1987، 132ص	

		- ابن تيمية وإسلامية المعرفة،(رقم 13)، طه جابر العلواني، ط/ 2، 1995، 88 ص - الوجيز في إسلامية المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل مع أوراق عمل بعض مؤتمرات الفكر الإسلامي، (رقم 2)، 1987، 132ص - ابن تيمية وإسلامية المعرفة،(رقم 13)، طه جابر العلواني، ط/ 2، 1995، 88 ص - الأزمة الفكرية المعاصرة: تشخيص ومقترحات علاج، (رقم 1)، طه جابر العلواني، ط/ 2، 64،1992 ص - أزمة العقل المسلم، (رقم 1)، عبد الحميد أبو سليمان، ط/ 3، 1993، 245 ص - حول تشكيل العقل المسلم،(رقم 6)، عماد الدين خليل، ط/ 5، 1992، 179 ص - نحو نظام معرفي إسلامي، حلقة دراسية، فتحي ملكاوي (محرر)، (رقم 16)،ط/ 1، 2000، 510 ص - العلم والإيمان: مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام، (رقم 5)، إبراهيم أحمد عمر، ط/ 2، 77،1992ص	- نظام الإسلام العقائدي في العصر الحديث، (رقم 2)، محمد المبارك، ط/ 2، 45،1996 ص الأسس الإسلامية للعلم، (رقم 3)، محمد معين صديقي، ط/ 2، 1996، 45 ص - صياغة العلوم صياغة إسلامية، (رقم 5)، إسماعيل الفاروقي، ط/ 2، 1996، 35 ص أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، (رقم 6)، زغلول راغب النجار، ط/ 2، (منقحة)، 1996، 252ص

		- وعلّمَ آدم الأسماء كلها،(رقم 10)، محمود الدمرداش، 1996، 63 ص	
2	(ب) المنهجية الإسلامية	- الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الوجود،(رقم 22)، طه جابر العلواني، 1996، 30 ص - ظاهرية ابن حزم الأندلسي:نظرية المعرفة ومناهج البحث،(رقم 11)، أنور خالد الزغبي، 1996، 162ص - واقعية ابن تيمية: مسألة المعرفة والمنهج، رقم (7)، د. أنور خالد الزعبي، 2002م، 260 ص - قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية،(رقم 12)، تحرير نصر عارف، 1996، 423 ص - نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمعوقات، (رقم 13)، منى أبو الفضل، 1996، 54 ص - نحو منهج لتنظيم المصطلح الشرعي،(رقم 15)، هاني محيي الدين عطية، 1997، 260 ص - أصول الفقه الإسلامي: منهج بحث ومعرفة، (رقم 1)، طه جابر العلواني، ط/ 2، 1995، 44 ص	-قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، (رقم 4)، عبد الحميد أبو سليمان، ط/2، 1996، 42 ص - منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، (رقم 4)، محمد محمد إمزيان، 1991م، 515ص - نظريات التنمية السياسية المعاصرة: دراسة نقدية مقارنة في ضوء المنظور الحضاري الإسلامي، (رقم 6)، نصر محمد عارف، ط/ 3، (منقحة)، 1993، 477 ص - تكامل المنهج المعرفي عند ابن تيمية، (رقم 8)، إبراهيم العقيلي، 1994، 418 ص

		- حاكمية القرآن،(رقم 8)، طه جابر العلواني، 1996، 40 ص - علم أصول الفقه وعلاقته بالفلسفة الإسلامية، (رقم 9)، علي جمعة محمد، 1996، 42 ص - المنطق والموازين القرآنية:قراءة لكتاب القسطاس المستقيم للغزالي، (رقم 13)، محمد مهران، 1996، 62 ص - إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد، (رقم 9)، تحرير عبد الوهاب المسيري، ط/ 3، 1998: أ) فقه التحيز، 119 ص ب) العلوم الاجتماعية، 395 ص ج) العلوم الطبيعية، 274 ص د) علم النفس والتعليم والاتصال الجماهيري، 199 ص هـ) مشكلة المصطلح: الأدب والنقد، 227 ص و) إدراك التحيز في الفكر العربي الحديث، 176 ص ز) محور الفن والعمارة، 201 ص -أعمال ندوة السنة النبوية ومنهجها في بناء المعرفة والحضارة، (رقم 10)، (2ج)، نشر مشترك مع المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية بالأردن، 1992، 1033ص	- أسس المنهج القرآني في بحث العلوم التطبيقية، (رقم 31)، منتصر مجاهد، 1996، 226 ص - فقه الأولويات: دراسة في الضوابط، (رقم 22)، محمد الوكيلي، 1997، 330 ص - منهج البحث عند الكندي، (رقم 23)، فاطمة إسماعيل، 1998 - في النظرية السياسية من منظور مع التطبيقات إسلامي،

		- المصطلح الأصولي ومشكلة المفاهيم، (رقم 2)، علي جمعة محمد، 1996، 57ص - بناء المفاهيم: دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، (رقم 4)، إشراف علي جمعة محمد وسيف الدين عبد الفتاح، (2 ج) 1998، 686 ص	
	(ج) التطبيقات المعرفية	- أبحاث ندوة نحو فلسفة إسلامية معاصرة،(رقم 7)، 1994، 590 ص - بحوث المؤتمر التربوي: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، (رقم 19)، تحرير فتحي ملكاوي، نشر مشترك مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بعمان، 3 ج، 1991، 35، (ج 1): 200 ص، (ج 2): 523 ص، (ج 3): 607 ص - التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية، ماجد عرسان الكيلاني، نشر مشترك مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية ودار المنار للنشر والتوزيع والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2000، 554 ص - المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية: أعمال المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي، (رقم 2)، مجلد، 1995، 1287 ص	- أصول الفكر السياسي في القرآن المكي، (رقم 19)، التيجاني عبد القادر،نشر مشترك مع دار البشير للنشر والتوزيع بعمان، 1996، 291 ص، 10 - التقسيم الإسلامي للمعمورة: دراسة في نشأة وتطور الجماعة الدولية في التنظيم الدولي الحديث، (رقم 24)، محيي الدين محمد قاسم، 1996، 457 ص، 9.5×6.5، 10 - دور أهل الحل والعقد في النموذج الإسلامي لنظام الحكم، (رقم 28)، فوزي خليل، 1996، 450 ص

<table>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- أبحاث مؤتمر المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة، (رقم 6)، 1994، 452 ص، 15
- كتاب وبحوث أعمال مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، (رقم 8)، تحرير فتحي ملكاوي ومحمد أبو سل، نشر مشترك مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بالأردن، 1995، 287 ص، 32
- التوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية: المنهج والمجالات،(رقم 23)، تقديم طه جابر العلواني، 1996، 528 ص، 20 ،
- أبحاث ندوة الخدمة الاجتماعية في الإسلام، (رقم 13)، تقديم علي جمعة محمد، 1996، 571 ص، 15
- أبحاث ندوة إسهام الفكر الإسلامي في الاقتصاد المعاصر،(رقم 11)، نشر مشترك مع الأزهر الشريف، مركز صالح عبد الله كامل للدراسات التجارية الإسلامية، ط/ 2، 1998، 754 ص، 18
- نحو نظام نقدي عادل: دراسة للنقود والمصارف والسياسة النقدية في ضوء الإسلام، (رقم 3)، محمد عمر شابرا، 1990، ط/ 3، 1992، 404 ص</td>
<td>- الدور السياسي للصفوة في صدر الإسلام، (رقم 29)، السيد عمر، 1996، 508 ص
- سنن القرآن في قيام الحضارات وسقوطها، (رقم 30)، محمد هيشور، 1996، 325 ص
- المداولة في أدب عماد الدين خليل، (رقم 32)، سعيد الغزاوي
- أزمة الشرعية في مؤسسة الخلافة الإسلامية، (رقم 36)، أماني عبد الرحمن صالح
- نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية، (رقم 37)، أحمد الدغشي
-صناديق الاستثمار في البنوك الإسلامية بين النظرية والتطبيق (رقم 38)، أشرف دوابه</td>
</tr>
</table>

		- فلسفة التنمية: رؤية إسلامية، (رقم 4)، إبراهيم أحمد عمر، ط/ 2، 1992، 64 ص، 5 - التفكر من المشاهدة إلى الشهود: دراسة نفسية إسلامية، (رقم 3)، مالك بدري، ط/ 4، 1995،119ص، 5 - العقيدة والسياسة: معالم نظرية عامة للدولة الإسلامية، (رقم 11)، لؤي صافي، 1996، 269 ص - الأمة القطب: نحو تأصيل منهاجي لمفهوم الأمة في الإسلام، (رقم 14)، منى أبو الفضل، 1996، 63ص - المسلمون وكتابة التاريخ: دراسة في التأصيل الإسلامي لعلم التاريخ، (رقم 6)، عبد العليم عبد الرحمن خضر، ط/ 2، 1994، 319 ص - قراءات في الفنون الإسلامية (رقم 15)، (5 ج)، أسامة القفاش - مفاهيم الجمال: رؤية إسلامية، (رقم 3)، أسامة القفاش، 1996، 74ص - الجامع والجامعة والجماعة: دراسة في المكونات المفاهيمية والتكامل المعرفي، (رقم 5)، زكي الميلاد، 1998، 73 ص	

		القيادة الإدارية في الإسلام، (رقم 1)، عبد الشافي محمد أبو العينين أبو الفضل، 1996، 354 ص § أسواق الأوراق المالية ودورها في تمويل التنمية الاقتصادية، (رقم 2)، سمير عبد الحميد رضوان، 1996، 413 ص - مفاهيم أساسية في البنوك الإسلامية، (رقم 3)، عبد الحميد محمود البعلي، 1996، 137 ص - النظام القانوني للبنوك الإسلامية: دراسة مقارنة في وثائق تأسيس البنوك الإسلامية وتشريعات الشركات والبنوك والفقه الإسلامي، (رقم 4)، عاشور عبد الجواد عبد المجيد، 1996، 281 ص - رسالة البنك الإسلامي ومعايير تقويمها، (رقم 5)، عبد الشافي محمد أبو الفضل، 1996، 111 ص - الوظائف الاقتصادية للعقود المطبقة في المصارف الإسلامية، (رقم 6)، صبري حسنين، 1996، 49 ص - المضاربة وتطبيقاتها العملية في المصارف الإسلامية، (رقم 7)، محمد عبد المنعم أبو زيد، 1996، 110 ص	

		- بيع المرابحة في المصارف الإسلامية، (رقم 8)، فياض عبد المنعم حسنين، 1996، 79 ص - الإجارة بين الفقه الإسلامي والتطبيق المعاصر، (رقم 9)، محمد عبد العزيز حسن زيد، 1996، 70 ص - التطبيق المعاصر لعقد السلم، (رقم 10)، محمد عبد العزيز حسن زيد، 1996، 71 ص - تقويم وظيفة التوجيه في البنوك الإسلامية، (رقم 11)، عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، 1996، 63 ص - الضمان في الفقه الإسلامي وتطبيقاته في المصارف الإسلامية، (رقم 12)، محمد عبد المنعم أبو زيد، 1996، 102ص - خطاب الضمان في البنوك الإسلامية، (رقم 13)، حمدي عبد المنعم، 1996، 89 ص - الاعتمادات المستندية، (رقم 14)، محيي الدين إسماعيل علم الدين، 1996، 128 ص - القرض كأداة للتمويل في الشريعة الإسلامية، (رقم 15)، محمد الشحات الجندي، 1996، 202 ص - الرقابة الشرعية في المصارف الإسلامية، (رقم 16)، حسن يوسف داود، 1996، 84 ص	

		- الرقابة المصرفية على المصارف الإسلامية: منهج فكري ودراسة ميدانية دولية مقارنة، (رقم 17)، الغريب ناصر، 1996، 195 ص - الدور الاقتصادي للمصارف الإسلامية بين النظرية والتطبيق، (رقم 19)، محمد عبد المنعم أبو زيد، 1996، 114 ص - دراسات الجدوى الاقتصادية في البنك الإسلامي، (رقم 20)، حمدي عبد العظيم، 1996، 120 ص - التعامل في أسواق العملات الدولية، (رقم 21)، حمدي عبد العظيم، 1996، 83 ص - الاستثمار قصير الأجل في المصارف الإسلامية، (رقم 22)، حسن يوسف داود، 1996، 77 ص - تقويم العملية الإدارية في المصارف الإسلامية: دراسة تطبيقية على بنك فيصل الإسلامي، (رقم 23)، نادية حمدي صالح، 1996، 81 ص - الودائع الاستثمارية في البنوك الإسلامية، (رقم 24)، محمد جلال سليمان، 1996، 76 ص - دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية، (رقم 26)، محمد جلال سليمان صديق، 1996، 107 ص - النشاط الاجتماعي والتكافلي للبنوك الإسلامية، (رقم 27)، نعمت مشهور، 1996، 128 ص	

		- القرض كأداة للتمويل في الشريعة الإسلامية، (رقم 15)، محمد الشحات الجندي، 1996، 202 ص - الرقابة الشرعية في المصارف الإسلامية، (رقم 16)، حسن يوسف داود، 1996، 84 ص - الرقابة المصرفية على المصارف الإسلامية: منهج فكري ودراسة ميدانية دولية مقارنة، (رقم 17)، الغريب ناصر، 1996، 195 ص - الدور الاقتصادي للمصارف الإسلامية بين النظرية والتطبيق، (رقم 19)، محمد عبد المنعم أبو زيد، 1996، 114 ص - دراسات الجدوى الاقتصادية في البنك الإسلامي، (رقم 20)، حمدي عبد العظيم، 1996، 120 ص - التعامل في أسواق العملات الدولية، (رقم 21)، حمدي عبد العظيم، 1996، 83 ص - الاستثمار قصير الأجل في المصارف الإسلامية، (رقم 22)، حسن يوسف داود، 1996، 77 ص - تقويم العملية الإدارية في المصارف الإسلامية: دراسة تطبيقية على بنك فيصل الإسلامي، (رقم 23)، نادية حمدي صالح، 1996، 81 ص	

		- الودائع الاستثمارية في البنوك الإسلامية، (رقم 24)، محمد جلال سليمان، 1996، 76 ص - دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية، (رقم 26)، محمد جلال سليمان صديق، 1996، 107 ص - النشاط الاجتماعي والتكافلي للبنوك الإسلامية، (رقم 27)، نعمت مشهور، 1996، 128 ص - المسئولية الاجتماعية للبنوك الإسلامية، (رقم 28)، عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، 87 ص، 1996 - قياس وتوزيع الربح في البنك الإسلامي، (رقم 29)، كوثر عبد الفتاح محمود الأبجي، 1996، 261 ص - المنهج المحاسبي لعمليات المرابحة في المصارف الإسلامية، (رقم 30)، أحمد محمد محمد الجلف، 225،1996 ص - أسس إعداد الموازنة التخطيطية، (رقم 31)، محمد البلتاجي، 1996، 88 ص - معايير ومقاييس العملية التخطيطية في المصارف الإسلامية، (رقم 32)، محمد محمد علي سويلم، 1996، 70 ص - مدى فاعلية نظام تقويم أداء العاملين بالبنوك الإسلامية، (رقم 33)، حسين موسى راغب، 1996، 60ص	

		- المنظومة المعرفية لآيات الربا في القرآن الكريم: نموذج للإعجاز القرآني في المجال الاقتصادي، (رقم 18)، رفعت السيد العوضي، 1997، 152 ص - مصطلحات الفقه المالي المعاصر، (رقم 25)، تحرير يوسف كمال محمد، 1997، 285ص - حكم الغرامة المالية في الفقه الإسلامي، (رقم 34)، عصام أنس الزفتاوي، 1997، 81 ص - تغيير القيمة الشرائية للنقود الورقية، (رقم 35)، هايل عبد الحفيظ، 1999، 386 ص - نظام المضاربة في المصارف الإسلامية، (رقم 36)، محمد عبد المنعم أبو زيد، 1999، 480 ص - في مصادر التراث الاقتصادي الإسلامي، (رقم 37)، ياسر الحوراني، 2001، 144 ص - بطاقات الائتمان، (رقم 38)، نواف باتوبارة، (تحت الطبع) - صناديق الاستثمار في البنوك الإسلامية بين النظرية والتطبيق (رقم 39) (تحت الطبع)	

		- عرض وصفي ومنهجي لمراحل وخطوات تقويم أداء المصارف الإسلامية، (رقم 1)، إعداد لجنة من الأساتذة الخبراء الاقتصاديين والمشرعين والمصرفيين، 1996، 198 ص - تقويم عمل هيئات الرقابة الشرعية في المصارف الإسلامية، (رقم 2)، إعداد لجنة من الأساتذة الخبراء الاقتصاديين والمشرّعين والمصرفيين، 1996، 186 ص - تقويم الدور الاجتماعي للمصارف الإسلامية، (رقم 3)، إعداد لجنة من الأساتذة الخبراء الاقتصاديين والمشرّعين والمصرفيين، 1996، 158 ص - تقويم الدور الاقتصادي للمصارف الإسلامية، (رقم 4)، إعداد لجنة من الأساتذة الخبراء الاقتصاديين والمشرّعين والمصرفيين، 1996، 172 ص - تقويم الجوانب الإدارية للمصارف الإسلامية، (رقم 5)، إعداد لجنة من الأساتذة الخبراء الاقتصاديين والمشرّعين والمصرفيين، 1996، 288 ص	

		- تقويم الدور المحاسبي للمصارف الإسلامية، (رقم 6)، إعداد لجنة من الأساتذة الخبراء الاقتصاديين والمشرِّعين والمصرفيين، 1996، 528 ص، 2 ج - المقدمة العامة لمشروع العلاقات الدولية في الإسلام، (رقم 1)، نادية محمود مصطفى - ودودة عبد الرحمن بدران - أحمد عبد الونيس شتا، 1996، 226 ص - المداخل المنهاجية للبحث في العلاقات الدولية في الإسلام، (رقم 3)، سيف الدين عبد الفتاح - عبد العزيز صقر - أحمد عبد الونيس شتا - مصطفى منجود، 1996، 213 ص - الدولة الإسلامية: وحدة العلاقات الخارجية في الإسلام، (رقم 4)، مصطفى محمود منجود، 1996، 362 ص - الأصول العامة للعلاقات الدولية في الإسلام وقت السلم، (رقم 5)، أحمد عبد الونيس شتا، 1996، 182 ص - الأصول العامة للعلاقات الدولية في الإسلام وقت الحرب، (رقم 6)، عبد العزيز صقر، 1996، 151 ص	

		- مدخل منهاجي لدراسة التطور في وضع ودور العالم الإسلامي في النظام الدولي، (رقم 7)، 1996، 114 ص - الدولة الأموية: دولة الفتوحات، (رقم 8)، علا عبد العزيز أبو زيد، 80،1996 ص - الدولة العباسية: من التخلي عن سياسات الفتح إلى السقوط، (رقم 9)، علا عبد العزيز أبو زيد، 1996، 151ص - العصر المملوكي: من تصفية الوجود الصليبي إلى بداية الهجمة الأوروبية الثانية، (رقم 10)، 1996، 177ص - العصر العثماني من القوة والهيمنة إلى بداية المسألة الشرقية، (رقم 11)، نادية محمود مصطفى، 1996، 322 ص - وضع الدول الإسلامية في النظام الدولي في أعقاب سقوط الخلافة، (رقم 12)، ودودة عبد الرحمن بدران، 122،1996 ص - مدخل القيم: إطار لدراسة العلاقات الدولية في الإسلام، (رقم 2)، نادية محمود مصطفى، 1999، 676 ص	

		- مَرويّات الإمام مالك بن أنس في التفسير، جمع وتحقيق وتخريج محمد بن زرق بن طرهوني وحكمت بشير ياسين، نشر مشترك مع دار المؤيد (الرياض)، 1995، 408 ص	
2	إسلامية الثقافة	....	....
	(أ) الثقافة العامة	- حكمة الإسلام في تحريم الخمر، (رقم 16)، مالك بدري، 1996، 208 ص، 8	
	(ب) تيسير التراث	- كيف نتعامل مع السنة النبوية: معالم وضوابط، (رقم 4)، يوسف القرضاوي، ط/ 5،1993، 154ص - كيف نتعامل مع القرآن: مدارسة مع الشيخ الغزالي، (رقم 5)، ط/ 3، 1993، 235ص - نحو تفعيل مقاصد الشريعة، د. جمال الدين عطية (رقم 17) - الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي، (رقم 15)، نزار العاني، 1998، 254 ص - كتاب العلم للإمام أحمد بن شعيب النسائي، (رقم 1)، دراسة وتحقيق فاروق حمادة، 1993، 222 ص - علم النفس في التراث الإسلامي، (رقم 2)، تقديم محمد عثمان نجاتي وعبد الحليم محمود السيد، 3ج، 1996، 1203 ص	-نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، (رقم 1)، أحمد الريسوني، ط/ 4، (منقحة ومزيدة) 1995، 384ص - المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، (رقم 5)، يوسف العالم، ط/ 2، 1994، 612 ص - نظرية المقاصد عند الإمام محمد الطاهر بن عاشور، (رقم 15)، إسماعيل الحسني، 1995، 464 ص

		- المدخل، (رقم 3)، علي جمعة محمد، 1996، 168ص	- قواعد المقاصد عند الإمام الشاطبي: عرضًا ودراسةً وتحليلًا، (رقم 35)، عبد الرحمن الكيلاني، 487 ص - الأمثال في القرآن الكريم، (رقم 12)، محمد جابر الفياض، ط/ 3، (منقحة)، 1994، 452 ص
	(ج) المعاجم والأدلة والكشافات	- دليل مكتبة الأسرة المسلمة، (رقم 1)، عبد الحميد أبو سليمان، ط/ 2، 1993، 678 ص - دور الكتب والمكتبات في الحضارة العربية والإسلامية، (رقم 2)، تحرير إبراهيم علي العوضي، 1997، 118 ص - قائمة مختارة حول المعرفة والفكر والمنهج والثقافة والحضارة، (رقم 4)، محيي الدين عطية، 1992، 112 ص	

		-دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، (رقم 7)، عبد الرحمن النقيب، نشر مشترك مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بعمان، 1993، 522 ص - الفكر التربوي الإسلامي، (رقم 3)، محيي الدين عطية، ط/ 3، (منقحة ومزيدة)، 1994،136 ص - الدليل التصنيفي لموسوعة الحديث النبوي الشريف ورجاله، (رقم 8)، إشراف همام عبد الرحيم سعيد، نشر مشترك مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بعمان، 1994، 228 ص - معجم المصطلحات الاقتصادية في لغة الفقهاء، (رقم 5)، نزيه حماد، ط/ 3، (منقحة ومزيدة)، 1995، 308 ص - دليل التدريب القيادي، (رقم 1)، هشام الطالب، نشر مشترك مع الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية بالرياض، 1994، 406 ص	

3	إسلامية الحركة	....	....
	(أ) قضايا الفكر الإسلامي	- تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل، (رقم 8)، محمد الغزالي، ط/ 2، 1991، 218ص - إصلاح الفكر الإسلامي: مدخل إلى نظم الخطاب في الفكر الإسلامي المعاصر،(رقم 10)، طه جابر العلواني، ط/ 4، 1995، 198 ص - أدب الاختلاف في الإسلام،(رقم 2)، طه جابر العلواني، ط/ 5، 1992، 178 ص - الإسلام والتنمية الاجتماعية، (رقم 3)، محسن عبد الحميد، ط/ 2، 1992، 152 ص - حقوق المواطنة: حقوق غير المسلم في المجتمع الإسلامي، (رقم 9)، راشد الغنوشي، ط/ 3، 1993، 136ص - تجديد الفكر الإسلامي، (رقم 10)، محسن عبد الحميد، 1996، 246 ص - مقدمات الاستتباع: الشرق موجود بغيره لا بذاته، (رقم 18)، غريغوار منصور مرشو، 1996، 157 ص -قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، (رقم 16)، نصر محمد عارف، 1997، 361 ص - مسؤولية التأويل (رقم 17)، مصطفى عبده ناصف	- الخطاب العربي المعاصر: قراءة نقدية في مفاهيم النهضة والتقدم والحداثة، (رقم 3)، فادي إسماعيل، ط/ 3، (منقحة)، 1993، 181 ص - الأبعاد السياسية لمفهوم الحاكمية: رؤية معرفية، (رقم 14)، هشام جعفر، 1995، 286 ص - فلسفة المشروع الحضاري بين الإحياء الإسلامي والتحديث الغربي، (رقم 16)، (2ج)، أحمد محمد جاد عبد الرازق، 1995، 1032ص - الاستشراق في السيرة النبوية، (رقم 21)، عبد الله محمد الأمين، 1997، 352 ص - الحقوق والحريات السياسية في الشريعة الإسلامية، (رقم 33)، رحيل غرايبة، 2000، 560 ص

		- الشرعية بين فقه الخلافة الإسلامية وواقعها رقم (18)، أماني صالح - دور حرية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين،(رقم 6)، عبد المجيد النجار، 1992، 88 ص - روح الحضارة الإسلامية، (رقم 2)، محمد الفاضل بن عاشور، ط/ 2، 1993، 87 ص - التعددية: أصول ومراجعات بين الاستتباع والإبداع، (رقم 11)، طه جابر العلواني، 1996، 30 ص - الأزمة الفكرية ومناهج التغيير: الآفاق والتطلعات،(رقم 12)، طه جابر العلواني، 1996، 40 ص	
	(ب) حركات الإصلاح	- مراجعات في الفكر والدعوة والحركة،(رقم 7)، عمر عبيد حسنة، ط/ 2، 1994، 130 ص - مشكلتان وقراءة فيهما، (رقم 8)، طارق البشري وطه جابر العلواني، ط/ 3، 1993، 74 ص - دور الجامعات والتعليم العالي في المجتمعات العربية: أسباب الفشل ومقومات النجاح، (رقم 7)، طه جابر العلواني - العنف وإدارة الصراع السياسي بين المبدأ والخيار: رؤية إسلامية، (رقم 16)، عبد الحميد أبو سليمان، 2000، 62 ص	- نظرية الاستعداد في المواجهة الحضارية للاستعمار: المغرب نموذجًا،(رقم 20)، أحمد العماري، 1997، 672 ص

		- أبعاد غائبة، (رقم 2)، طه جابر العلواني، 1996، 109ص - هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس، (رقم 1)، ماجد عرسان الكيلاني، 1994، 364ص - تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت: الحركة الموحدية بالمغرب أوائل القرن السادس الهجري، (رقم 2)، عبد المجيد النجار، ط/ 2، 1995، 148ص - العطاء الفكري للشيخ محمد الغزالي، (رقم 3)، تحرير فتحي ملكاوي، 1996، 260ص - بديع الزمان النورسي: فكره ودعوته، (رقم 4)، تحرير إبراهيم علي العوضي، 1997، 259 ص - جمال الدين الأفغاني: عطاءه الفكري ومنهجه الإصلاحي، (رقم 5)، تحرير إبراهيم غرايبة، 1999، 468 ص - العطاء الفكري لأبي الوليد بن رشد: حلقة دراسية، (رقم 6)، تحرير فتحي ملكاوي وعزمي طه السيد، 1999، 380 ص	

وأخيرًا، فإن مجلة إسلامية المعرفة والمجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية والإسلامية، اللتين يصدرهما المعهد، تقدمان مادة علمية ثرية[1] تحتاج بدورها إلى

(1) يجري حاليًا رصد ما كتب عن العلوم السياسية من منظور إسلامي لإعداد ورقة عمل تجرى مناقشتها في حلقة نقاش، نأمل أن تكون منطلقًا لتحديد التراكم الذي حققته بعض التخصصات خلال ربع قرن.

تصنيف وتحليل محتوى وفق إطار نظري مقارن يركز على محكات تقويم منهاجية إسلامية المعرفة، ولعل ما قدمه محمد أسلم حنيف في جزء من دراسته التقويمية من مختصرات للدراسات التي ركزت على عملية إسلامية المعرفة، وخاصة التي نشرت باللغة الإنجليزية (سواء في المجلة الأمريكية أو غيرها) تمثل منطلقًا مهمًا يمكن المراكمة عليه، وخاصة من محتوى المنشور باللغة العربية. كذلك قدم د. جمال الدين عطية - كما سبق ورأينا - تحليل محتوى بعض من دراسات مجلة المسلم المعاصر في الأعداد التي صدرت بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي[1]... وهكذا.

هذا، ومن مقترحات التفعيل في خاتمة المشروع إعداد دراسة شاملة لتحليل محتوى هذه الدوريات منذ صدورها.

د - خبرة مؤسسات التعليم العالي: الجامعة العالمية الإسلامية في ماليزيا: إشكاليات العلاقة بين علوم الوحي وعلوم الكون في التدريس

تمثل خبرة تطبيق إسلامية المعرفة في التعليم مجالًا حيويًا ينقل تقويمنا لمشاكل منهاجية عملية إسلامية المعرفة (التطبيقية) نقلة نوعية.

ولقد سبق تناول فلسفة وأهداف تجربة الجامعة الإسلامية في ماليزيا، من خلال رؤية د. عبد الحميد أبو سليمان باعتباره أول رئيس للجامعة ولمدة عقد من الزمان.

---

(1) انظر أيضًا:

- إبراهيم نويري: إسهام مجلة المسلم المعاصر في إسلامية المعرفة، التجديد، عدد 3، ص 246 - 257.

- إبراهيم رجب: المسلم المعاصر وقضية أسلمة المعرفة، المسلم المعاصر، عددان 93 - 94، أغسطس - ديسمبر 1999، ص 65 - ص77.

- محمد مداح: إسهام مجلة المسلم المعاصر في إسلامية المعرفة، رسالة جامعية غير منشورة، إشراف مولود سعادة، جامعة الأمير عبد القادر، الجزائر، 1996 (غير منشورة وتوجد في مكتبة مركز الدراسات المعرفية).

إلا أن تقويم هذه الخبرة المؤسسية الغنية والمثيرة للنقاش يمكن أن يتحقق من خلال اقتراب مهم ألا وهو شهادة من شاركوا في هذه الخبرة. في حين أن الاقترابات الأخرى الأكثر تكاملًا وشمولًا وتوثيقًا لابد وأن تقع في نطاق "التقويم المؤسسي" وهو ما لا يقع في نطاق هذه الجزئية من دراستنا - أو غيرها من الأجزاء.

ولهذا، فإن شهادة أستاذ علوم سياسية مثل د. عبد الخبير عطا الذي عمل في الجامعة لمدة أربع سنوات لابد وأن تتضمن تفاصيل فنية وعملية لم تقدمها دراسة د. عبد الحميد أبو سليمان التي ركزت على الأبعاد الاستراتيجية للخبرة، في حين أن د. عبد الخبير ركز على الأبعاد التطبيقية المنهاجية.

ومن ثم، فإن تقويم دراستنا هذه لخبرة الجامعة الإسلامية في ماليزيا ومن منطلق التركيز على دلالتها بالنسبة لمنهاجية وعملية تطبيق إسلامية المعرفة، يستدعي تعقيب د. نادية مصطفى العلمي في أحد المؤتمرات العلمية على دراسة أعدها د.عبد الخبير عطا عن الجامعة الإسلامية في ماليزيا وعن تدريس العلوم السياسية بها وذلك من واقع مشاركته في إعداد وتدريس مقررات العلوم السياسية في هذه الجامعة.

ولقد قدم د. عبد الخبير دراسته عن الجامعة إلى مؤتمر القسم العلمي للعلوم السياسية - جامعة القاهرة، وكان موضوعه "نماذج عالمية في تدريس العلوم السياسية"[1]. وكان تسجيل هذا الموضوع بالذات - بين موضوعات بحوث المؤتمر التي تناولت خبرات أوروبية وأمريكية - ذا دلالة مهمة عن الاقترابات من "إسلامية المعرفة" أو منظور إسلامي للعلوم السياسية في كلية "مدنية" مثل كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

(1) د. عبد الخبير عطا: تجربة الجامعة الإسلامية في ماليزيا في تدريس العلوم السياسية من منظور التكامل بين العلوم الاجتماعية والشرعية، (في): د. مصطفى منجود (محرر)، نماذج عالمية في تدريس العلوم السياسية، (16 - 18 مايو 2001)، قسم العلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، سلسلة المؤتمرات العلمية (2)، 2002، ص 171 ص 207.

ولذا، فإن عرض بحث د. عبد الخبير والتعقيب عليه من جانب د. نادية مصطفى والمداخلات والمناقشات من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم السياسية، كل هذا يقدم دلالة مهمة، ليس على خبرة تدريس العلوم السياسية في الجامعة الإسلامية العالمية في حد ذاتها، ولكن على آفاقها المقارنة مع خبرات تدريسية أخرى في نطاق مؤسسات "مدنية حديثة" ولا أقول "علمانية" مثل كلية الاقتصاد التي شهدت – عبر أكثر من ربع قرن – مولد ونمو مدرسة ذات رؤية إسلامية للعلوم السياسية.

وفيما يلي نص التعقيب الذي قدمته د. نادية مصطفى، يليه عرض أهم اتجاهات النقاش من أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم السياسية.

1 - رؤية تقويمية: تعقيب على خبرة حية[1]:

انطلقت هذه الرؤية – التي قدمتها د.نادية مصطفى – من تقويم عامٍّ لمسار بحوث المؤتمر وتعقيباته بالنسبة لقضية المنهاجية (بصفة عامة) والاتجاه العام في تطورها ووضعها الراهن وموضع "دراسات إسلامية" في مقررات وخبرات جامعات أجنبية. وقد خلص هذا التقويم التمهيدي إلى الآتي "أن الدلالة المتراكمة للمناقشات واتجاهاتها قد أبرزت أن حالة العلم لم تعد أسيرة "الوضعية السلوكية الداعية إلى علم خالٍ من القيم"؛ حيث إن اتجاه التطور في العلم الاجتماعي والعلوم السياسية بمدارسها المختلفة قد وصل إلى رد الاعتبار للقيم وإلى الاعتراف بتعدد وتنوع الاقترابات الثقافية والحضارية. ولهذا كله، فمن الطبيعي أن التساؤل: ألَا تبرر هذه الدلالات المتراكمة في يومين فقط من أيام مؤتمر علمي (ناهيك عما قد يتحقق من مراجعة الأدبيات النظرية في حالة كل حقل من حقول على السياسة الراهن) فرض التساؤل عن إمكانات مدرسة إسلامية في العلوم السياسية باعتبارها مدرسة تنتمي إلى التقاليد القيمية من ناحية، وباعتبارها مدرسة تعبر عن خصوصية دراسة العلوم

(1) تعقيب د. نادية محمود مصطفى، في: المرجع السابق (ص 208 – ص223).

السياسية في الدائرة الحضارية العربية الإسلامية من ناحية أخرى، وهي الخصوصية التي ما فتئنا نتساءل عنها بالنسبة إلى المدرسة المصرية أو العربية في العلوم السياسية.

وذلك في نفس الوقت الذي سجلت فيه المراجعات حاجة العلم إلى منظورات أو رؤى جديدة ذات أبعاد حضارية وثقافية في ظل الاهتمام المتجدد بالبعد الإنساني للعلاقات الدولية وبمفهوم الثقافة كمحدد للعلاقات الدولية.

وكان هذا المسار العام للندوة –من وجهة نظر د. نادية مصطفى– بمثابة الإطار العام الذي مهَّد ذهن المشاركين في الندوة لاستقبال الحديث عن خبرة الجامعة الإسلامية في مجال العلوم السياسية. ويتلخص تقويم د. نادية لخبرة وشهادة د. عبد الخبير – الغنية في النص الآتي:

"... فإن تجربة الجامعة الإسلامية في ماليزيا ونتائجها، باعتبارها تجربة مؤسسية "رسمية" حظيت بمساندة حكومة ماليزيا وحكومات إسلامية أخرى، لابد وأن تختلف عن خبرة تجارب أخرى ومن بينها التجربة التي أنتمي إليها وهي خبرة المشروعات البحثية والتدريسية في نطاق كلية الاقتصاد والعلوم السياسية (وخاصة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام، وعملية بناء منظور إسلامي لدراسة العلاقات الدولية).

ومع قراءة بحث د. عبد الخبير تجددت في ذهني مجموعتان من التحديات التي تواجه المنتمين إلى هذه الدائرة على اختلاف سياقاتهم، فهناك مجموعة التحديات الذاتية بمعنى تحديات تنسيق الجهود والخبرات وتنظيمها تحقيقًا للتراكم العلمي المنشود؛ حيث إن العمليات المعرفية والعمليات النظرية المرتبطة بها من أعقد عمليات الإنتاج الفكري وخاصة إذا كانت تواجه تحديًا من نماذج سائدة. ومن ناحية أخرى هناك مجموعة التحديات من جانب تلك النماذج السائدة. وهي النماذج التي يجب الاتجاه إليها للمناقشة –داخل نطاق العلم– وتفرز أيضًا خطابًا محملًا بالإهمال أو التجاهل أحيانًا، وبالانتقاد أو التحفظ في أحيان أخرى، وبالرفض أو النقض في أحيان ثالثة.

ولقد وجدت في التعقيب على بحث د. عبد الخبير فرصة للمقارنة بين خبرتين من ناحية وفرصة لتقديم هذه الخبرة المقارنة للزملاء خارج الدائرة التي تنتمي إليها هاتان الخبرتان من ناحية أخرى.

وينقسم تعقيبي على البحث -وانطلاقًا من نفس هيكله- بين ثلاثة مستويات يتصل كل منهما بجانب من جوانب خبرة الجامعة الإسلامية وهي: استراتيجية الجامعة ومفهومها عن "التكامل بين العلوم الشرعية والاجتماعية"، وتصميم الخطة العلمية للمقررات وتنفيذ العملية التدريسية، ونتائج التجربة ومخرجاتها. وتجيب هذه المستويات عن الأسئلة: لماذا التجربة؟ وكيف؟ وإلى أين؟

والجدير بالإشارة، قبل التوقف بقدر من التفصيل عند كل من هذه المستويات، أن الإشكاليات التي تستنبطها هذه المستويات إنما تدور في مجملها وفي تفاعلاتها حول قضية المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية، ويرتبط بهذه القضية ويتفرع منها مجالات، قد تبدو مترادفة، وهي ليست كذلك، مثل إسلامية المعرفة، والعلاقة بين العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية، ورؤية إسلامية أو تصور إسلامي أو توجه إسلامي أو منظور إسلامي للعلوم.

إذًا، ماذا تقدم خبرة الجامعة الإسلامية في ماليزيا في هذا الشأن؟

المستوى الأول:

مستوى فلسفة الجامعة وأهدافها ووسائلها: بالنظر إلى ما يتصل بها نلحظ أنه يدور حول أبعاد منهاجية لا تتصل باحتياجات الفكر وإصلاحه فقط ولكن باحتياجات الواقع أيضًا خاصة عملية الإصلاح والتجديد (بكل أبعادها الفكرية والعملية) وما لها من دلالات بالنسبة إلى قضية الهوية ومناهج الإصلاح والتجديد المطلوبة سعيًا نحو حل القضايا والمشاكل الأساسية الداخلية منها والخارجية..."

"... وإذا لم يكن البحث في بدايته فصّل حول دوافع ومبررات هذه الفلسفة إلا أنه توقف عندها في نهايته ولكن على نحو موجز. وتتمثل هذه الدوافع والمبررات في الفجوة بين المجموعتين من العلوم الشرعية والاجتماعية من ناحية، وطبيعة النسق المعرفي الإسلامي ونظرية المعرفة في الإسلام من ناحية أخرى، وحالة مراجعة العلوم الاجتماعية (رد الاعتبار للقيم والأبعاد الثقافية الحضارية) من ناحية ثالثة.

وعلى صعيد آخر، فإن الغاية المراد تحقيقها من وراء تبني هذه الفلسفة لم يتم توضيحها بالتفصيل، وهو التوضيح اللازم والضروري لبيان أن هذه الفلسفة تنطلق من رؤية منهجية ومعرفة إسلامية للتعامل مع مصادر المعرفي، وتسعى نحو بناء نظام معرفي إسلامي يقوم على خصائص التصور الإسلامي ومقوماته ليكون أساس منظور إسلامي للعلوم، وهي لا ترفض بصورة واعية أو لا واعية الآخرَ الذي يسيطر عليه الاعتقادُ أن معرفته هي المعرفة الوحيدة العلمية والعالمية، ولكن تسعى إلى تحصيل مكانة بين المدارس الأخرى في مجال العلم والفكر الحديث.

وعلى صعيد ثالث، فإن اتجاه التكامل المنهجي بين العلوم الاجتماعية وبين العلوم الشرعية (معارف الوحي) الذي تبنته الجامعة الإسلامية وطبقته كسبيل لترجمة هذه الفلسفة، يظل يفرض السؤال حول "مغزى التكامل" كنمط من أنماط العلاقة بين المجموعتين من العلوم. وإذا كان المستوى الثاني من التعقيب سيجيب عن هذا السؤال من خلال خبرة الجامعة، إلا أنه سيظل هناك سؤال آخر وهو: هل هذا النمط من العلاقة هو النمط الوحيد أو الأمثل للوصول إلى تأصيل إسلامي للعلوم السياسية أو غيرها من العلوم الاجتماعية؟ وسيتم التطرق إلى هذا السؤال الأخير في المستوى الرابع الخاص بالتقويم.

المستوى الثاني من التعقيب:

يتصل بتصميم الخطة العلمية السياسية في ظل منهج التكامل بين العلوم الاجتماعية وبين العلوم الشرعية (معارف الوحي) وفي إطار متطلبات الكلية (كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية) وعلى اعتبار أن السياسة (أو غيرها من العلوم الإنسانية والاجتماعية) تخصص فرعي لأقسام معارف الوحي والتراث الإسلامي، والعكس صحيح، هنا أقدم الملاحظات التالية:

1 - بالنظر إلى هذه المقررات نجد مجموعتين: مقررات العلوم السياسية (الأساسية والاختيارية) والمقررات المساندة من ناحية، ومقررات معارف الوحي والتراث من ناحية أخرى. ومن ثم، تقدم الجامعة على هذا النحو نموذجًا وسطًا بين الجامعات في الدول الإسلامية بين تلك التي تقتصر على العلوم الشرعية، وبين تلك التي تقتصر على العلوم الاجتماعية الحديثة.

2 - يلاحظ وجود فكرة المساقات الاختيارية وأهميتها في حالة نظام الساعات المعتمدة، وكذلك يلاحظ توسيع نطاق العلاقة مع العلوم الاجتماعية المختلفة وليس الاقتصاد فقط.

3 - يلاحظ وجود المقرر الإسلامي في متطلبات الجامعة، والتوكيد على اللغتين العربية والإنجليزية لجميع الطلاب.

4 - كذلك فضلًا عما سبق، يلاحظ وجود الجرعة الخاصة بالمنظور الإسلامي أو قضايا العالم الإسلامي في كل مقرر من المقررات الأساسية أو مقررات المسارات الاختيارية. ويعبر هذا الوضع عن أمرين: بروز دائرة الانتماء للأمة الإسلامية وعدم الاقتصار على الدائرة الوطنية فقط أو الدائرة

الإقليمية، والوعى بأن المنهاجية الإسلامية في دراسة العلوم الاجتماعية لا تعني الانعزال أو الانفصال عن نطاق العلم موضع الاهتمام، وتكوين مسارٍ متوازٍ مع المنهاجيات الأخرى، بل تعني إمكانية دراسة الظواهر المختلفة، وإيجاد أساس لبناء رؤى وتصورات إسلامية.

5 - فيما يتصل بآليات التنفيذ تحقيقًا للغايات والأهداف نواجه عملية ذات وجهين: مقررات معارف الوحي والمقررات "ذات الأبعاد الإسلامية". وبغض النظر عن أسمائها وتوصيفاتها الفرعية، فإن السؤال الذي يفرض نفسه بالنسبة إلى الوجه الأول من العملية هو: ما مضمون مقررات معارف الوحي؟ وما القدر أو الجرعة المقدمة من مداخل العلوم الشرعية؟ وما هذه المعارف؟ إن الإجابة عن هذا السؤال المركب لا يمكن أن يقدمها البحث، ولكن تمثل قضية مهمة تشغل كل المهمومين بكيفية سد الفجوة القائمة بين العلوم الشرعية بنفس الدرجة والعكس صحيح. وإذا كان من المطلوب أن يتعرف كل منهما على قدر من معارف تخصص الآخر فكيف يتحقق هذا؟ كيف يتم تصميم مضمون هذه المقررات وكيف يتم التدريس؟

وبالنسبة إلى الوجه الثاني من العملية تثار قضية أخرى أكثر أهمية وهي ضرورة أن يتم تدريس البعد الإسلامي أو التصور الإسلامي أو الرؤية الإسلامية أو "المنظور الإسلامي أيًا كان المستوى المعنيّ من العملية المعرفية أو المنهجية أو النظرية، في إطار مقارن مع نظائره الأخرى في نطاق العلم الاجتماعي الحديث.

المستوى الثالث من التعقيب:

هو مستوى التقويم. ويتصل بالنتائج التي حققتها خبرة الجامعة الإسلامية ومخرجاتها. فبالرغم من أن الدراسة قد رصدت المخرجات المطلوبة إلا أنها لم تقدم تقويمًا لها بعد عشر سنوات من عُمر الجامعة، وفى ظل التغييرات التي

لحقت بها متزامنة مع الأزمة السياسية والاقتصادية التي شهدتها ماليزيا منذ أربع سنوات (أي عام 1997). ويعد هذا الجانب في الدراسة من أضعف جوانبها، ليس تقصيرًا من الزميل د. عبد الخبير، لكن لأن تغطية هذا الجانب تحتاج إلى دراسة خاصة في حد ذاتها. ومبعث تسجيل هذا الانتقاد -أي قصور الجانب التقويمي للمخرجات- هو قدر الأهمية التي يحوزها هذا الجانب بالنسبة إلى المنتمين إلى دائرة "التوجه الإسلامي للعلوم أو المنظور الإسلامي للعلوم، والذين يعملون في مؤسسات بحثية أو تدريسية ذات فلسفات وغايات مختلفة عن نظائرها في الجامعة الإسلامية. ويكفي في هذا الموضع من التعقيب أن أسجل ما يلي بشأن العملية التقويمية المطلوبة فإن هذه العملية تتصل بنتائج التجربة بالنسبة إلى ثلاث عمليات تنفيذية وهي التدريس، والبحث والتأليف، والعلاقة بالمجتمع. كما تتصل بأطراف: الأستاذ والجماعة البحثية، والطالب، والمجتمع.

وهنا تُثار مجموعات الأسئلة التالية:

من ناحية ما المشاكل التي واجهتها العملية التدريسية لمقررات "ذات أبعاد إسلامية " أو من منظور إسلامي؟ سواء بالنسبة إلى الأستاذ أم بالنسبة إلى الطالب؟ فهل يتطلب الأمر من الأستاذ خبرة سابقة وقدرات ومهارات خاصة في التعامل مع معارف الوحي (التي يدرسها الطالب في التخصص الفرعي)؟ وماذا عن المادة العلمية؟ وكيف يتم الجمع بين مادة المنظورات الغربية وبين مادة الأبعاد الإسلامية؟ هل يتم عرضها منفصلة أو متوازية أم تتم العملية التدريسية في إطار مقارن؟ وهل تم إعداد مقررات خاصة للجامعة تحقق المواصفات المطلوبة؟

ومن ناحية أخرى: هل طالب العلوم السياسية، الذي يتلقى في نفس الوقت مقررات التخصص الفرعي في معارف الوحي، يستطيع أن يتفاعل مع "الأبعاد الإسلامية" في مقررات العلوم السياسية"؟ ألا يقتضي الأمر أن تكون معارف

الوحي في مرحلة سابقة تمهيدية وتحضيرية؟ وهل يكون لدى الطلاب -في مرحلة ما قبل الجامعة- خبرات سابقة في مجال العلوم الشرعية أم لا؟

ومن ناحية ثالثة: كيف تحقق التكامل بين العلوم الاجتماعية وبين العلوم الشرعية؟ وهل تحقق بمجرد الجمع بينهما؟ كتخصص أساسي وآخر فرعي والعكس صحيح؟ أم أن المخرج الثاني، وهو طالب ما بعد التخرج سيمثل إضافة فكرية عملية يترتب عليها التطور في مجال التدريس والبحث بالمقارنة بالمرحلة السابقة على إعداد أمثال هؤلاء الخريجين؟

وهل صدرت عن الجامعة كتب دراسية، أو مراجع علمية أو بحوث جماعية أو فردية تترجم الطموحات والآمال المسجلة في أهداف تأسيس الجامعة على ركيزة التكامل بين العلوم الشرعية وبين العلوم الاجتماعية؟ وهل شجعت الجامعة التفاعل مع المدارس أو التيارات المناظرة الأهداف في جامعات أخرى إسلامية أو مدنية، على النحو الذي يحقق التراكم العلمي؟ بعبارة موجزة: ما حصيلة خبرة الجامعة على مستوى الخريج وعلى مستوى البحث والتأليف؟

ومن ناحية رابعة: هل اهتمت الجامعة بتنمية قنوات التفاعل مع التقاليد العلمية الأخرى والمنظورات الغربية المتنوعة... في مجال العلوم السياسية وغيرها بالطبع؟ وخاصة أن "العالمية" هي أحد بنود رسالة الجامعة؟ أم اقتصرت في هذه المرحلة الأولى من نشأتها على تدعيم أركان البيت أولًا؟ وعلى صعيد آخر، هل اهتم قسم العلوم السياسية -وغيره- برصد ما يتم نشره من أعمال فكرية ونظرية تقدم تقويمًا متعدد الأبعاد لهذه التجربة العملية المؤسسية لتطبيق مشروع "إسلامية المعرفة" أو لتقويم المشروع ذاته من الناحية الفكرية والمنهاجية والنظرية؟

وقد يبدو أمام القارئ لجميع هذه الأسئلة أن غرضها على هذا النحو المتراكم المتشعب يهدف إلى النيل من تجربة الجامعة الإسلامية، ولكن يجب القول إن

هذه الأسئلة تعبر عن إشكاليات خبرة أخرى؛ هي خبرتي الذاتية في نطاق "مشروع العلاقات الدولية في الإسلام" وجهود "عملية بناء منظور إسلامي" للعلاقات الدولية في إطار مقارن مع المنظورات الأخرى للعلم، ومن ثم فإن عرض هذه الأسئلة يتم من موقع الإحساس بأهميتها. ولذا، فإنه يهدف إلى نقدٍ ذاتيٍّ؛ سعيًا نحو درجة أكبر من التصحيح للمسار؛ تحقيقًا للاستمرار؛ نظرًا لحيوية وأهمية الرسالة. ولن يقدر على الإجابة عن هذه الأسئلة –تحقيقًا لهذا النقد الذاتيّ – إلا من قاموا على هذه التجربة بأنفسهم ومن داخلها أو من داخل الدائرة الأوسع التي ننتمي إليها. وهذه الدائرة يشارك فيها، باحثوا وأساتذة الجامعة الإسلامية، وباحثون وأساتذة آخرون يحملون نفس الهمّ، ولكن في نطاق مؤسسات علمية أو تعليمية لا تتبنى نفس الرسالة التي تبنتها الجامعة الإسلامية.

من جانب آخر، فإن كاتب هذه السطور ليس لديه إجابة جاهزة على صيغ هذه الأسئلة[1]، وعلى غيرها مما يتصل بخبرات مقارنة أخرى. هذا الوضع هو نتاج عدم توافر القراءة النقدية التراكمية المتبادلة بين أصحاب هذه الخبرات المشتركة في الهموم والأهداف، (سواء على مستوى التأصيل الكامل؟ للمشروع الفكري أم على المستوى الجزئي المرتبط بالعلوم الاجتماعية المختلفة) –على غرار ما حدث وما زال يحدث بين أعضاء أية جماعة بحثية

(1) هنا يمكن الإحالة إلى شهادة وتقويم محمد أسلم حنيف (انطلاقًا من خبرة الاقتصاد) في كل من مؤتمرات إستانبول 2006، وكتابه الصادر عن إسلامية المعرفة (2005) وسجل فيهما أن من أهم التحديات عدم توافر الموارد البشرية القادرة على تدريس التكامل بين علوم الوحي والكون، وعدم وجود، بل وعدم القدرة حتى الآن على تطوير أسس معرفية منهاجية قوية، انظر: M.A. Haneef، op. cit. p48..

– وحول الإطار السياسي والأكاديمي والمجتمعي المحيط بنشأة هذه الجامعة ومقرراتها انظر أيضًا: M.A. Haneef، op. cit. p48..

– وحول رؤى تقويمية لاستراتيجيات وأساليب أسلمة العلوم الإنسانية من داخل الجامعة انظر عرضًا لأعمال مؤتمر دولي نظمته كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في الجامعة 2000 في: د. محمود قلندر: مؤتمر أسلمة العلوم الإنسانية، الاستراتيجيات والأساليب، مجلة تفكر، مجلد 3، عدد 1، 2001.

تمثل تيارًا أو مدرسة أو منظورًا في المؤسسات العلمية والتعليمية الغربية. ويرجع هذا الوضع بالطبع إلى عوامل كثيرة تتلخص في افتقاد البيئة المناسبة لتنمية مثل هذه الجهود العلمية على المستويات الوطنية والإقليمية التي ينتمي إليها الباحثون المسلمون. فإن البيئات السائدة، وإن لم ترفض جهودًا علمية "إسلامية "، فإن بعضها يرى فيها - كما جاء في تعقيب د. محمد السيد سليم على بحث د. محمد كمال - مجرد ميل إلى إدخال بعض المفاهيم الأيديولوجية في العلم في إطار ما يسمى "أسلمة العلاقات الدولية" (أو غيرها) في مقابل الدعوة إلى الاهتمام بقضية حوار الحضارات في مقررات العلاقات الدولية. وهنا تدخل "رؤية الحضارة الإسلامية للقضايا الجديدة" ودورها في إنتاج المعرفة الجديدة، وهو مفهوم أكثر جدية من مفهوم "أسلمة العلاقات الدولية". فالعلاقات الدولية لا تتأسلم أو تتهود، ولكن لكل حضارة رؤية معينة لقضايا العلاقات الدولية". نعم، العلوم لا تتأسلم أو غيرها، ولذا فإن هناك تحفظًا على استخدام "أسلمة علم السياسة" أو أسلمة علم العلاقات الدولية" التي تناثرت في بحث د. عبد الخبير؛ ذلك لأن الأمر يتعلق بمنظور لعلم، وهو أمر يعد بدوره أكثر عمقًا من مجرد "رؤية حضارة". كما أنه أيضًا ليس "إدخالًا لبعض المفاهيم الأيديولوجية" ولكنه جهد معرفي منهجي منظم، وليس أداة من أدوات فصيل إسلامي يتوثب للسلطة، ومن ثم فهو ليس خطابًا أيديولوجيًا لأنه خطاب معرفي ومنهجي يسعى للتأسيس من داخل العلوم الاجتماعية الحديثة وعمل أسس مقارنة مع المنظورات الأخرى، كما أنه ليس مجرد تقليد يهتم بدراسة قضايا ومناطق عالم الإسلام والمسلمين، ولكنه جهد يسعى إلى تقديم منظور ينبثق من منظومة القيم الكلية وليس مقصورًا على المسلمين فقط بل يكتسب أبعادًا إنسانية، ويسهم في عملية التجديد الثقافي والفكري المفروضة الآن بقوة في ظل عمليات مراجعة العلوم والأفكار والنظريات.

إن الأمر لا يتعلق إنجازه بفرد أو آخر، أو مجموعة بحثية أو أخرى، ولكنه عملية ممتدة، ومركبة ومتداخلة تحتاج إلى تضافر جهود عديدة، وهذا يقودني إلى الجزء الثاني من تعقيبي.

الجزء الثاني: ما هي المقترحات بالتطوير؟

بالنظر إلى اختلاف طبيعة وأهداف الإطارين الكليين اللذين ينتمي إلى كل منهما قسم العلوم السياسية في جامعة القاهرة وفي الجامعة الإسلامية في ماليزيا، وبالنظر إلى التطور الذي شهده توجه "الدراسات الإسلامية" في قسم العلوم السياسية سواء على مستوى الرسائل أم البحوث أم التدريس، وبالنظر إلى مسار تطور الخطط العلمية للقسم عبر تاريخ الكلية، يمكن القول إن هناك حاجة لبعض التطوير الذي يساعد على دعم هذا التوجه في إطارٍ من التنوع المقارن مع التوجهات الأخرى في القسم، وعلى النحو الذي يسهم في دعم الدائرة الإسلامية من دوائر انتماء الجماعة البحثية المصرية في العلوم السياسية.

وتتلخص ملامح هذا التطوير المقترح فيما يلي:

- الاهتمام بدعم فكرة أن تتضمن متطلبات الجامعة (في حالة إقرار نظام الساعات المعتمدة) مقررًا من مقررات الثقافة الإسلامية أو تاريخ الحضارة الإسلامية.

- تدريس "مبادئ نظرية المعرفة" في مقررات مناهج البحث باعتبارها تقدم ما يعرف "بما قبل المنهج".

- أن يتضمن توصيف المقررات النظرية إشارة إلى مدخل إسلامي للمقرر إلى جانب المداخل أو المنظورات الأخرى، وفي إطار مقارن غير منعزل أو متوازٍ.

- الاهتمام بزيادة القضايا والموضوعات التي تتصل بالعالم الإسلامي. فليس معقولًا أن تتضمن دراسات المناطق كل البدائل الممكنة ما عدا العالم الإسلامي (في حين أن معهد باريس للعلوم السياسية -كما جاء في إحدى جلسات المؤتمر- يضع منطقة العالم الإسلامي في تخصص المناطق المقارنة. كذلك زيادة المقررات التي تفسح المجال لتبادل الأبعاد الثقافية الحضارية في الدراسات السياسية.

- الاهتمام بمنظمة المؤتمر الإسلامي وغيرها من ملتقيات العالم الإسلامي (حول حوار الحضارات مثلًا) كمجال من مجالات أنشطة الطلاب (نماذج المحاكاة).

- دعم المساندة المعنوية للبحوث والأنشطة "الإسلامية" في مواجهة القيود الأمنية، وتيارات التشكيك في أبعاد وغايات هذه البحوث والأنشطة لاعتبارها ذات ميول "أيديولوجية".

- تأسيس مركز بحثي "للدراسات الإسلامية" وموقعها من اقتراب علم السياسة. وكنت أتمنى أن تتضمن ورقة من أوراق المؤتمر عرضًا لخبرة بعض أقسام الدراسات الإسلامية في الجامعات الأوروبية والأمريكية. فهل الفوائد العلمية العملية لهذه الأقسام لها مبرراتها ودوافعها في "الغرب" وليس لها مثيلاتها في دائرتنا العربية الإسلامية؟!

إن هذه المقترحات السابقة وإن لم تكن بديلًا عن استمرار البحوث في هذا المجال إلا أنه سيظل لعدم التفاعل الكامل بين عملية البحث والتدريس والمجتمع عواقبه السلبية المتمثلة في محدودية التطوير البحثي في هذا المجال؛ حيث إن الفكر والتنظير ينموان مع مواكبتهما للواقع ويتجمدان عند استبعادهما عن محل التفاعل والحراك الفعلي مع الطلبة والزملاء، فكيف يتسنى وجود هذا التفعيل والبيئة المناسبة مفتقدة؟! ولذا سيظل العبء الكبير ملقى على عاتق الأساتذة الباحثين بدرجة أساسية، وفي ظل جهودهم الفردية أو شبه الجماعية المحدودة"[1].

(انتهى الاقتباس)

(1) المرجع السابق.

وبالنظر إلى محتوى مناقشات وتعليقات أعضاء هيئة تدريس قسم العلوم السياسية على دراسة د.عبد الخبير وعلى تعقيب د. نادية[1]: نجد أنها تفرعت بين عدد من النقاط على رأسها ما يتصل بطبيعة عملية التكامل المنهاجي ومخرجاتها وعلى نحو استدعى قدرًا كبيرًا مما يثور من نقاش حول منهاجية إسلامية المعرفة بصفة عامة.

فمن ناحية: كيف يتم التكامل المنهاجي داخل المادة الواحدة؟ وهل هو ممكن؟ وهل هو مقبول؟

وفي هذا الصدد نميز بين أربعة توجهات أساسية ظهرت في المناقشات: أولها: يتساءل عن كيفية تحقيق التكامل (د. محمد حسين)، وثانيها يتحدث بأهمية وضرورة التقريب بين العلوم الاجتماعية أو الوضعية الحديثة وبين العلوم الشرعية، وأن التكامل المنهجي في الجامعة يعني أن من يعرف عن الجانب الإسلامي يعرف أيضًا عن الجانب الاجتماعي والعكس. وهذا الوضع لا يعتبر فقط جزءًا من الهوية ولكنه اتجاه عالمي يعبر عن الاهتمام بالإسلام ودراساته. ويظل في حاجة لبيان الفارق بين ما تسعى إليه الجامعة الإسلامية في ماليزيا وبين خبرة جامعة الأزهر (د. حورية مجاهد).

التوجه الثالث: يرى خطورة ما يسمى بالتكامل سواء بالنسبة لعلوم الشرع أو العلوم الاجتماعية. ومفاد هذا القول: أن العلوم الاجتماعية تقوم على قاعدة الشك، فليس هناك أمر فيها لا يقبل الشك، فالنظرية الماركسية والنظرية الوظيفية وما بعد الحداثة كل هذا يقبل الشك، وعلينا أن نعلم الطلاب أن يتشككوا في صحة أية مقولة. أما في علوم الشرع لا ينبغي أن يكون هناك شك، فذلك مبدأ من قاعدة الإيمان، ولذلك عندما أخلط بين الاثنين هل أتشكك في أحكام الشرع؟ أم آخذ أحكام العلوم الاجتماعية باعتبارها أمرًا يقينيًّا؟ ولذلك، أنا أعتقد أن هذا الاتجاه مشروع، ومن حق أصحابه أن يجتهدوا ولكنني أعتقد أيضًا أنه في منتهى الخطورة،

(1) المناقشات والتعليقات: تعقيب د. نادية مصطفى، في: د. عبد الخبير عطا، مرجع سابق، ص 224 - ص239.

ونتيجته سوف تكون وبالًا على العلوم السياسية، ومن ورائها إضعاف للعلوم الشرعية؛ لأن تعليم الناس البحث في العلوم الشرعية بمنهج العلوم الاجتماعية، سينتهي الأمر إلى الشك في الشرع فقط (د. مصطفى كامل السيد).

ومن الواضح أن هذا التوجه - انطلاقًا من الخوف على "العلمية" بالمعنى الضيق - يقع في منزلق عدم فهم خريطة العلوم الإسلامية، وموضع العقل من هذه العلوم.

التوجه الرابع: يعقب على دقائق عملية التكامل وطبيعتها وآلياتها. فيقول البعض (د. محمد شوقي): "... فليس التكامل فيما أفهم أن تكتب جملة من العلوم الاجتماعية الوضعية بجوار جملة من علوم الشرع. فقد درست في كلية الحقوق بعد الدراسة بالكلية، ودرست من خلالها علوم الفقه والمواريث، وما إلى ذلك فهل معنى ذلك أنني حققت التكامل المعرفي أو التكامل المنهاجي بين العلوم السياسية وبين العلوم القانونية؟ ود. حامد عبد الماجد حاول أن يدرس بالإضافة إلى الحقوق كلية أصول الفقه (إحدى كليات جامعة الأزهر) فهل معنى هذا أنه حقق تكاملًا بين جملة العلوم الثلاثة العلوم السياسية الوضعية وعلوم القانون وعلوم الشرع؟ كنت أتمنى فعلًا لنستفيد من التجربة أن يتم توضيح هل تمت فعلًا مسألة الدمج والتكامل أم أن المسألة اقتصرت على وضع العلوم بجوار بعضها البعض؟"

ويقول البعض الآخر (د.حسن نافعة): "...إذا كانت القضية هي أن دارس العلوم السياسية عليه أن يستوعب عددًا من العلوم الشرعية، وأن يدرس أيضًا العلوم الحديثة بمناهجها المختلفة فليس هناك تكاملًا منهاجيًا. قد تكون هناك قضية أعمق من هذا بكثير هي التي تسبب هذا الفصام، فعندنا في الدول الإسلامية توجد ازدواجية، وفي مصر مثلًا توجد ازدواجية في التعليم بين العلوم الدينية التي يمثلها الأزهر مثلًا وبين العلوم المدنية أو العلوم العلمانية...إلخ، وهناك تعليم أجنبي باللغات الأجنبية وهناك تعليم عربي، ووُجِد تعليم خاص وتعليم عام. أي إن هناك مشكلة في التعليم، القضية هي أننا نريد من المواطن أن يستوعب العلوم

الدينية استيعابًا صحيحًا، ويستوعب التراث بشكل صحيح، وفي الوقت نفسه يكون منفتحًا على العلوم الاجتماعية في العالم. ونريد أن نرى حقيقة المواطن الذي تلقى هذا التعليم بعيدًا عن الازدواجية فيه، وجاء تعليمه متسقًا مع العقيدة والمبادئ والانفتاح على العالم الغربي...

يبقى أن النقطة التي أشار إليها أ.د. مصطفى كامل مهمة جدًّا ومفيدة جدًّا ويجب أن نفكر فيها، فنريد أن نفرق بين المدارس في الفكر، فإذا قدمت منظورًا إسلاميًا في العلوم السياسية فلك حق الاجتهاد في هذا تمامًا، وهنا يمكن أن نقول: ما الذي يمكن أن نستفيد به من تجربة كهذه في كلية الاقتصاد. ففي كلية الاقتصاد يوجد أساتذة كتبوا في الفكر السياسي الإسلامي، ومن واجبنا ومن الضروري أن يكون لدينا مادة عن الفكر السياسي الإسلامي في كلية الاقتصاد، وإذا كان هناك شخص آخر له رؤية وقدَّم كتابًا عن العلاقات الدولية في الإسلام أو المنظور الإسلامي في العلاقات الدولية فيمكن جدًّا أن يعرض هذا المنظور إلى جانب المنظورات الأخرى في العلاقات الدولية.

ولكن هل يمكنني استعارة التجربة والقول إن على طالب كلية الاقتصاد والعلوم السياسية أن يدرس العلوم الشرعية بنفس الطريقة التي تدرسها الجامعة الماليزية؟ هذا ليس ممكنًا ولا مقبولًا.

أما موضوع كيف تستفيد كلية الاقتصاد من التجربة، فالسؤال هو ماذا أنتجت هذه التجربة وما مخرجاتها؟ فهل عندما يتعلم الطلاب في جامعة العلوم الإسلامية موادًّا شرعية وموادًّا وضعية، يتعلمونها بمناهج غربية؟ أم أن الطلاب يدرسونها بالمناهج الغربية وقد استوعبوا التراث والعلوم الشرعية والأدبيات الغربية ثم أنتجوا شيئًا جديدًا؟"

ومن الواضح أن هاتين الرؤيتين قد وضعتا يديْهما بدقة على إشكالية منهاجية مهمة وقعت في صميم تقويمنا لمنهاجية إسلامية المعرفة ألا وهي الرابطة بين خطوات خطة العمل سواء المتصلة بالعلوم الشرعية أو العلوم الاجتماعية سعيًا نحو إبداع جديد، وهي الرابطة المختلف على كيفية إدارتها وعلى منطلقاتها وذلك بين بعض روافد

المدرسة الإسلامية ذاتها. وقد بين ذلك د. مصطفى منجود عندما قدَّم تصوره عن أشكال التكامل الممكنة فهو يقول: "إن هناك من داخل التوجه الإسلامي بصفة عامة، والتوجة السياسي الإسلامي بصفة خاصة، من يرفض فكرة التكامل المنهجي بمعنى أنه ينظر إلى أنه ليست هناك علوم شرعية تقابلها علوم اجتماعية، وإنما هي كلها علوم الأمة، والأمة مطالبة بأن تتجه إلى الدنيا وإلى الآخرة، وإلى الحياة وقراءة كتاب الله وكتاب الكون، وقالوا إن هذا ليس جديدًا لأن هذا قيل من العلماء والمفكرين من أيام الغزالي وقبل الغزالي وخاصة في مجال تصنيف العلوم وأقسامها...

الأمر الآخر خاص بفكرة التكامل المنهجي، فأنا أعرف أن العلوم موضوعات ومناهج وأدوات، فإذا اقتصرنا على التكامل بين العلوم الشرعية وبين العلوم الاجتماعية في المنهج تظل المشكلة في الموضوع والأدوات، وحتى إذا ما سلمنا بإلزامية أو ضرورة التكامل، ففي الحقيقة أنا لم أفهم من د. عبد الخبير ما الذي يقصده بالتكامل، هل التكامل هنا يعني التجاور والتعايش بين العلوم الشرعية وبين العلوم الاجتماعية؟ أم أن التكامل يعني الانسجام والتوافق بينهما؟ أم أن التكامل هنا بمعنى الأسلمة؟ وهذا قد يفهم خطئًا حتى من داخل المتخصصين في العلوم السياسية؟ أم أن التكامل يعني الاستشارة؟ بمعنى استشارة المتخصصين في العلوم الاجتماعية للمتخصصين في علوم الشريعة فيما يواجهون من قضايا وأسئلة؟ أم أن التكامل مقصود به أخيرًا أن نبحث ونطوِّر ونجتهد في ضوء ما لدينا من أصول شرعية، وما لدينا من خبرة الآخرين، وما لدينا من تراث وأن نحاول أن يكون لدينا فكر سياسي إسلامي، ونظام سياسي إسلامي إلى آخره من حقول سياسية؟

الأمر الحقيقي الذي يشكل تحديًا هو أنه عندما ننزل إلى المفهوم السياسي في الإسلام، فنحن نعرف أن أحكام السياسة في الإسلام تدور في فلك ما نطق به الشرع وفيما سكت عنه، فأمور السياسة –وهذا هو التحدي الذي يجب أن نبحث من خلاله عن منظورات متعددة في العلاقات أو في الفكر... إلى آخره– تقوم على مجموعة من

المبادئ العامة، فالسياسة هي القيام على الأمر بما يصلحه، وتتأسس على مجموعة من القواعد كالتوازنات والضرورات والأولويات...الخ. ومن ثم فمن يتصدى لهذا العمل لا ينبغي أن يحكمه ضيق الأفق ولا ينبغي أن تحكمه المواقف المسبقة. كما يجب أن نسلم له بحق الاجتهاد والابتكار، ونعتبر ذلك مما هو مسموح به ولا يصادر عليه. والذى يتصدى لهذا العمل عليه أن لا يخجل من هذا الأمر، فكما سُمح للآخر بأن يقدم منظوره الماركسي، أو منظوره الليبرالي، أو منظوره العلماني، ونحن نتكلم عن الحرية والديمقراطية، فأول مبادئ الديمقراطية أن يسمح لصاحب المنظور الإسلامي بأن يقدم منظوره هو الآخر، سواء اتفقنا معه أم لم نتفق".

من ناحية أخرى: تمحورت المناقشات حول بُعدٍ ثانٍ ألا وهو ماهية مخرجات هذا التكامل أو غيره من العمليات الساعية للربط بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية. وفي هذا الصدد أيضًا يمكن التمييز بين التوجهات التالية:

توجه مستفسر لا يتخذ موقفًا ويتساءل: هل المطلوب تطوير علوم سياسية بشكل إسلامي أم نحن مطالبون بربط موادنا بالخبرة الإسلامية العملية؟ وهل هناك مقررات يسهل أسلمتها عن غيرها؟ (د. عبد الغفار رشاد).

وتوجه ثانٍ: يعرف أن بالإسلام مبادئ وقواعد لتنظيم كل الظواهر –بما فيها الظاهرة السياسية والعلاقات الدولية ومن ثم لا حاجة للحديث عن أسلمة؛ لأننا نعرف هذه القواعد، ولكن المطلوب– وفق رأي هذا التوجه – هو معرفة موقف رؤية الإسلام بين رؤية الواقعيين وبين رؤية المثاليين (د. محمد حسين، د. أحمد الرشيدى). وفي الواقع، فإن هذا التوجه يميز ضمنيًا بين أمرين: قواعد ومبادئ وأسس الإسلام الخاصة بالعلاقات الدولية، ومنظور إسلامي للعلاقات الدولية؟

وتوجه ثالث: وهو أن هناك فارقًا بين الأسلمة كما تقدمها بعض الروافد، وبين منظور حضاري إسلامي للعلوم السياسية، وأن هذا الأخير يمثل إبداعًا حقيقيًا، ويحتاج عملية مركبة معقدة متعددة المستويات تتجاوز كل إشكاليات العلاقة بين

العلوم الاجتماعية والشرعية، أيًا كان نمط هذه العلاقة وآلياتها (د. مصطفى منجود).

وأخيرًا، فإن التعقيب النهائي لـ د. عبد الخبير عطا لم يحسم الإجابة؛ حيث إنه استدعى في ردِّه أكثر من نمط من أنماط العلاقة وهي: الاستفادة المتبادلة بين مجموعتي العلوم في تطوير كل منهما لنفسه، المعرفة بكل منهما، إبداعُ بديلٍ منهاجي وسط (يجدد ما حدث من قبل من عدم فصل في ظل ما كان يسمى علوم الأمة)، تكوين رؤيتين لدى الطالب: رؤية وفق المناهج الغربية بالإضافة إلى الرؤية الإسلامية، العلوم الشرعية تحتاج إلى المستوى الفني الإجرائي في العلوم الاجتماعية، والعلوم الاجتماعية تحتاج إلى المستوى المعرفي في العلوم الشرعية.

أما تعقيب د. نادية مصطفى فلقد تصدى لقضية الشك وأثرها على مجموعتي العلوم، من خلال بيان وظيفة العقل في الاسلام ودوره في تشكيل الرؤية الإسلامية من خلال قراءتيْن للواقع وللوحي (أحكامًا، وقيمًا وسننًا، ومبادئ وأسسًا) وانطلاقًا من نموذج معرفي إسلامي يشكل الرؤية للعالم. ومن ناحية أخرى -وفيما يتصل بمخرجات العلاقات بين العلوم الاجتماعية والشرعية وآليات هذه العلاقة- استدعت د. نادية مفهوم المنظور الإسلامي للعلوم (وليس لعلم سياسة إسلامي) وذلك في نطاق تجربتها في إطار علم العلاقات الدولية، أي تقديم منظور إسلامي مقارن بمنظورات العلم الأخرى، انطلاقًا من خصائص النسق المعرفي الإسلامي وخصائص منظومات القيم والسنن والأحكام الشرعية. وهنا نصل إلى نقلة تراكمية إلى البند الأخير في التطبيقات وهو بند المشروعات وإشكاليات: منظور إسلامي للعلم أم علم إسلامي جديد؟

د – بين خبرة البحوث الفردية وخبرة مشروعات البحث الجماعية: الإشكاليات المنهاجية للإبداع:

تمثل بحوث الأكاديميين – أفرادًا أو فِرَقًا – في مجال تخصصهم (في العلوم الاجتماعية والإنسانية) المستوى الأخير من التطبيقات، وهو أكثر المستويات تجسيدًا لإشكاليات منهاجية تطبيق خطوات خطة العمل، وكذلك أكثرها اختبارًا

لآلية الربط فما بين هذه الخطوات وذلك في إطار تصور بحثي أو عملية بحث جزئية (قضية محددة) أو شاملة (مجال معرفي)، سعيًا نحو إعادة صياغة العلوم الاجتماعية والإنسانية صياغة إسلامية، أو تقديم منظور إسلامي لها.

والجدير بالإشارة هنا -وكما اتضح لنا مثلًا من خبرة مكتب القاهرة- كيف أن الأنشطة التعريفية والتخطيطية قد شهدت بحوثًا في مجالات معرفية تقترن فيها الأطر النظرية بالحالات التطبيقية. وكانت هذه الظاهرة أكثر وضوحًا في المؤتمرين الأول والثاني الدوليين لإسلامية المعرفة[1]. بل إن أوائل إصدارات د. عبد الحميد أبو سليمان -المنشورة- اقترن فيها طرحه النظري عن إسلامية المعرفة بتصور عن كيفية التطبيق في مجال العلوم السياسية[2].

ومن ناحية أخرى، وإذا كان الجزء الأول والثاني من الدراسة، قد ركز على الرموز وعلى بعض الكوادر، إلا أن إسهام مجموعة متميزة من الخبراء والأكاديميين والباحثين، لم يتم إسقاطه ولكن تم تأجيله إلى هذا الموضع من الدراسة؛ لاقترانه بجوانب تطبيقية في مجالات تخصص هؤلاء الباحثين.

وتنقسم هذه الإسهامات المتميزة بين بحوث فردية وبين بحوث أو مشروعات جماعية ممتدة، إلا أنها جميعًا تقع في نطاق العلوم الاجتماعية والإنسانية بالأساس، وليس في نطاق العلوم الشرعية أو العلوم الإسلامية بصفة عامة، وإن كانت تستدعي تلك الأخيرة بطريقة أو أخرى، وفقًا للمنهاجية المتبعة.

ولذا؛ فإن هاتين المجموعتين من البحوث تقدمان ساحتين -إحداهما جزئية والأخرى شاملة؛ لاختبار محكّين أساسيين من محكات تقويم منهاجية إسلامية

---

(1) انظر عرضًا لمحتوى هذه البحوث في د. جمال الدين عطية: إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي، مرجع سابق، كذلك انظر قائمة محتويات هذه المؤتمرات وغيرها من أنشطة المعهد في عواصم إسلامية عدة، حيث يمكن رصد نفس هذه الظاهرة.

(2) عبد الحميد أبو سليمان: إسلامية المعرفة مع إحالة خاصة لعلم السياسة: مرجع سابق.

المعرفة. أولهما - من أين البداية ومن ثم ما المآل: من الغربي لنقده وفق رؤية إسلامية وتقديم تصور مقارن -إن لم يكن بديلًا - أم من "التراثي" ومن الأصول لتقديم علم إسلامي جديد -في الموضوع انطلاقًا من أن العلم يتحدد ابتداء بمنهجه وليس بموضوعه؟

وثانيتهما: آليات الربط بين الخطوات - أيًا كانت البداية وللوصول إلى إبداع جديد؟ وما طبيعة العملية التي تضم هذه الآليات.

هذان محكان أساسيان، تم استدعاؤهما دومًا عند التقويم على المستويات السابقة من التطبيقات، بل وعند تقويم رؤى الكوادر والرموز. ولقد بيَّن التقويم -على ضوئهما - وحتى هذا الموضع من الدراسة، كيف أن إسلامية المعرفة - فيما يتصل بالمنهاجية - تتسم بقدر كبير من المرونة التي تجعل منها تيارًا متعدد الروافد. وهذه التيارات تتنوع في مداخل التطبيقات، لأسباب عديدة - وإن كان يجمع بينها قدر، لا خلاف عليه، فإن التطبيقات ليست محكمةً وفق قالب جامد واحد يتم نقله من حالة إلى أخرى أو من تخصص لآخر. ولقد أدرك ذلك ونوّه إليه الرموزُ حين جرت إعادة صياغة الخطة الاستراتيجية أو عند وضع خطط العمل الدورية، وخاصة بعد أن اتضح أن هدف "الكتاب الجامعي الجديد" ليس إلا هدفًا استراتيجيًّا، لا يمكن تحقيقه بسهولة وفي فترة قصيرة، وإلا سيصبح مجرد كتاب غربي مدعم ببعض الآيات والأحاديث. ذلك لأن عملية إسلامية المعرفة هي عملية معرفية منهجية معقدة ومركبة، وليست مسئولية فرد أو حتى فريق بحثي ولا تحقق ثمارها المرجوَّة إلا عبر جيل من الباحثين. ولعل مشروعات الإسعاف الأولى التي تحدث عنها د. جمال الدين عطية والتي حاول تنفيذها مكتب القاهرة، وعلى رأسها المداخل الإسلامية للعلوم -كانت مؤشرًا واضحًا على أن "الكتاب الجامعي الجديد" ليس إلا منتجًا نهائيًّا لعملية ممتدة، كما أن إعادة صياغة العلوم إسلاميًّا، أو علم إسلامي أو منظور إسلامي... ليست مترادفات تصف هذا المنتج

النهائي. وهو منتج أكاديمي بالمعنى الواسع، وليس كتابًا جامعيًّا (بالمعنى المتداوَل الآن والذي أضحى محملًا بدلالات سلبية وليست إيجابية).

ومن ثم فإن غاية هذا الجزء من الدراسة هو التوقف عند نمطين من البحوث: الفردية الجزئية، والجماعية، على النحو الذي يقدم مؤشرات أكثر تفصيلية لما سبق الإيجاز فيه. وإذا كانت البحوث الفردية الجزئية ستقدم شرحًا للمحكين الأساسيين -من رؤى متنوعة- مقترنًا في بعض الأحيان بتصورات في التطبيق، فإن البحوث الجماعية ستقدم خبرة حية منهاجية، وسنقتصر فيها على خبرة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام، على الأقل نظرًا للإلمام بتفاصيله، ولأنه يمكنني القول - مع تقدير الجهود في مجال الاقتصاد الإسلامي، والتربية من منظور إسلامي وعلم النفس من منظور إسلامي، أنه يمثل خبرة منهاجية ومعرفية شاملة متعددة الأبعاد، وخاصة من حيث التفاعل مع "الغربي"، ومن حيث عدم الاقتصار في مخرجاته على إنتاج "كتاب منهجي" بل والامتداد إلى ساحات أخرى متكاملة من التطبيقات.

1 - البحوث الفردية: خريطة المنطلقات والإشكاليات المنهاجية العامة:

قامت دراسات سابقة بعروض وصفية أو تحليلات نقدية لبعض هذه البحوث[1]، كما أن مشروعنا التقويمي عن إسلامية المعرفة قد رصد غيرها أيضًا[2]. وكذلك تضمنت مشروعات تقويمية سابقة قوائم أخرى[3] من هذه البحوث.

وإذا كان محمد حنيف قد قدم تحليلًا نقديًّا مقارنًا لأدبيات إسلامية المعرفة

(1) مثلاً، دراسة د. لؤي صافي، دراسة د.عطية، دراسة د. فتحي الملكاوي التي تمت الإشارة إليها في الجزء الثاني. كذلك انظر خبرات العلوم السياسية المعروضة في د. نادية محمود مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح (محرران): المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية، العلوم السياسية نموذجًا، مرجع سابق.

(2) انظر ملاحق هذا المشروع، جزء البيلوجرافيا.

(3) Mohamad Aslam Haneef: op. cit.

- بالإنجليزية - إلا أنه قدم في خلاصة عمله التقويمي رؤيته للمشاكل المنهاجية المحورية[1].وأفضّل البدء بهذه الرؤية؛ نظرًا لاتفاق نتائج دراستي هذه معها تمامًا في منطلقاتها ونتائجها، بحيث يمكن القول أيضًا إن خبرتي مع إسلامية المعرفة - في نطاق مشروع العلاقات الدولية في الإسلام (كما سنرى) تتطابق مع خبرته في نطاق الاقتصاد الإسلامي. ومن ناحية أخرى، فإن رؤية محمد أسلم حنيف تمثل الإطار العام الذي تنبثق عنه ومنه روافد البحوث الفردية التي ستتم الإحالة إلى خبرتها، وتتلخص هذه الرؤية (التي استندت إلى تقديم رؤى رموز وكوادر الإسلامية) في العناصر التالية:

بعد أن لعب مشروع إسلامية المعرفة - ولمدة عقدين من الزمان دورًا أساسيًّا - في المحافل العلمية على الصعيد النظري والتطبيقي، فإن المشروع يواجه الآن خبوًا في حضوره، والسبب الرئيسي داخلي؛ وهو التركيز على هدف إصدار الكتب الجامعة بدون توافر الموارد البشرية القادرة على تقديم الإبداع الإسلامي المطلوب وبالرغم من الجمود الحالي للمشروع إلا أنه يمثل ضرورة للأمة الإسلامية، وما زال منطقه يتسم بالمصداقية، بل تزداد حيويته في ظل "مناخ صدام الحضارات" بعد 2001/ 9/ 11. ولذا؛ فإن المشروع - وفق رؤية حنيف - مدعوٌّ الآن لمزيد من الانخراط والحوار.

وهذا الحوار يفترض تقويمًا لأسس العلم الغربي، ومنهاجياته، ومنتجاته المعرفية من رؤى إسلامية. ويتحدد نطاق ومحاور الحوار انطلاقًا من رؤيتنا للعالم وباستخدام أسسنا المعرفية وبحيث تتمكن منهاجياتنا من تعديل العلوم الجارية أو ربما إنشاء علوم جديدة. بعبارة أخرى، هناك حاجة لتطوير أطر مرجعية إسلامية أصيلة genuine Islamic Framework قبل أن يبدأ الحوار والتفاعل مع "الغربي"؛ أي إن هناك حاجة لتقويم جاد (معايير، ومؤشرات) قبل قبول أو رفض

(1) Ibid: pp 48 - 54.

أو استبعاد الغربي أو التوفيق معه، وذلك سعيًا لإنشاء معرفة إسلامية حديثة.

ولذا، فإن الجميع يتفقون كما يرى حنيف على أن الحاجة ماسة إلى فلسفة معرفة معاصرة ذات جذور في التراث، وواعية بمكامن قوة أو قصور هذا التراث، وواعية أيضًا بمكامن قوة أو قصور التراث الغربي، وقادرة على الالتزام بصميم الإسلام وفي نفس الوقت قادرة على التصدي للقضايا المعاصرة. ومع ذلك تختلف التوجهات حول أفضل الطرق لتحقيق هذا: (العمل أساسًا وابتداء لبلورة رؤية العالم قبل الدخول في معركة نقد الغربي أو استبداله، أي العمل في هذا النقد شريطة التسلح برؤى إسلامية، أو رفض هذا النقد والاستيعاب للغربي أصلًا حتى لا تصبح تصنيفات العلم والمعرفة الغربية هي المرجع والمنطلق؛ لأنها محملة بقيم ودلالات فلسفة العلم الغربية التي تتناقض مع الرؤية الإسلامية للعالم وخاصة مع أسسها المعرفية والمنهاجية.

وبالرغم من أهمية فلسفة معرفة إسلامية معاصرة وأصيلة "genuine cotemporary Islamic Philosophy of Knowledge" ، تكون هي المنطلق إلا أن حنيف يرى أن هناك أيضًا أهمية لتلبية احتياجات عملية وعلى رأسها – وأكثرها إلحاحًا، تدريس الشباب من رؤى إسلامية، وحتى يتم الوصول إلى إبداعات مرضيّ عنها، لا يجب التوقف، لأن مشروع إسلامية المعرفة – كما قال أبو سليمان هو عملية تتحرك نحو هدف متحرك، ولذا فهي يمكن أن تتغير. ولهذا يرى أبو سليمان أنه يجب عدم التوقف عن العمل حتى لو حدث خطأ؛ شريطة أن نتعلم من الخطأ. ولهذا أيضًا –وفق حنيف– فإن "أبو سليمان" راجع وحرر خطة الفاروقي وأعاد نشرها 1989 كذلك قدَّم نموذجًا من العلوم السياسية ليبين كيفية إعادة تصنيف وإعادة تقويم المفاهيم في علم السياسة من رؤية إسلامية.

وهذه الجهود المعرفية والمنهاجية المطلوبة وفق رؤية حنيف، لا تسقط التراث؛ لأنها تنبنى على تحليل شامل ومنظم لتراث الإسلام في مصادره الأولية

والثانوية، ولكن لا تعني - في نفس الوقت - الانطلاق منه ابتداءً لمراجعته وفق رؤية قرآنية تؤدي إلى أسلمة البشر أولًا وليس أسلمة المعرفة والعلم ابتداء. ذلك لأن مشروع إسلامية المعرفة هو تحدٍّ للمعرفة الحداثية بالأساس وليس التراثية ابتداء، شريطة الوعي بالاختلافات الجوهرية بين المنظومتين الإسلامية والغربية - معرفيًّا ومنهاجيًا - ولهذا تظل الأولوية هي بلورة رؤية للعالم تشكل معايير ومؤشرات التقويم والمنهاجية التي يتم استخدامها في الأسلمة.

وفي نفس الوقت، فإن حنيف يرى أن الدرس الأساسي الذي تقدمه خبرة مشروع إسلامية المعرفة خلال العقود الثلاثة من عمرها، هو:

"We have not really discussed and understood the philosophical and methodological issues of the modern disciplines. we have been trying to Islamise Also we have not sufficiently deal with our own legacy ... there is also an urgent need to be able to connect this philosophy and methodology to the disciplines and may be more importantly to the scholars who are involved in those disciplines".[1]

ومن ثم فإن حنيف، واضعًا يده على جوهر المشكلة، يرى أنه لن يمكن إنتاج معرفة إسلامية إلا إذا تم سد هذه الفجوة، حيث إن علماء الاجتماع المسلمين الدارسين للعلم الغربي الحديث غير قادرين على تقويم الأسس الفلسفية والمنهاجية لهذه العلوم الغربية ذاتها، ناهيك عن انقطاعهم عن التراث الإسلامي. بل قد يكون بعضهم مجرد "علماء علم غربي درجة ثانية"، فاشلين أحيانًا في إدراك محور علومهم الغربية ولا نقول يستوعبونها. وفي المقابل، يكون بعضهم الآخر قد تم استيعابه بالكامل في هذه العلوم على نحو يجعلهم أسرى أطرها المرجعية وغير قادرين بل ورافضين لإمكانية النظر من رؤية إسلامية أو على الأقل من رؤية نقدية -

(1) Mohamad Aslam Haneef: op. cit.

ولو من داخل العلم الغربي ذاته، ويشير محمد حنيف في هذا الموضع الختامي من رؤيته إلى خبرة مهمة جدًّا من واقع مجال تخصصه – الاقتصاد – وهي أن مقررات علم الاقتصاد في الجامعات الغربية نادرًا ما تناقش، أو بصعوبة، القضايا الفلسفية والمنهاجية في الاقتصاديات أو أسس الأساليب الكمية والرياضية. ويرى حنيف أن هذا النقد مجال أساسي لابد لمشروع إسلامية المعرفة من التصدي له بكل الموارد البشرية والمادية الممكنة، أو على الأقل الاهتمام بما بدأ يحدث من نقد في الغرب ذاته، حيث يتزايد عدد الاقتصاديين وفلاسفة العلم الناقدين للأطر المرجعية التي بنيت عليها مقررات علم الاقتصاد الكلاسيكي والكلاسيكي الجديد. وهذه الحركة النقدية أضحت ذات مصداقية في دعوتها إلى تعددية الاقتراب لتدريس وتعليم الاقتصاد pluralist approach. وبالطبع لابد وأن يستفيد الباحثون في أسلمة الاقتصاد من هذه الانتقادات القادمة من باحثين غربيين؛ لأنها لابد وأن تكون أكثر عمقًا وأكثر قدرة في نقدهم الذاتي.

إذًا، ووفق المحكين الأساسيين السابق تحديدهما في مقدمة هذه الجزئية، فإن رؤية حنيف (وانطلاقًا من تقويم نقدي واسع لأدبيات إسلامية المعرفة ومن خبرة في أسلمة الاقتصاد) تعطي أهمية كبيرة لحوار الغربي ولكن مع الإعداد المسبق أو المتزامن لأطر إسلامية معرفية ومنهاجية أصيلة يبنى عليها سواء هذا الانخراط مع الغربي أو مع التراثي من ناحية أخرى. ولكن يظل السؤال قائمًا حول دعوته للاستفادة من النقد الذاتي في الغرب، ما القواسم المشتركة بين نقدنا –من رؤية إسلامية– وبين هذا النقد الذاتي –من داخل نفس النسق المعرفي الغربي العلماني– ولا أقول الوضعي؛ لأن جزءًا كبيرًا من النقد الذاتي الغربي اتجه إلى الوضعية والسلوكية –اللاقيمية– سؤال تقدم إجابة عليه خبرة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام.

هذا، ويمكن تصنيف البحوث الفردية إلى عدد من الفئات – من حيث تمايزها في المنهاجية المقترحة، واستنادًا إلى المحكين الأساسيين السابق تحديدهما.

وبالإحالة إلى نماذج منها دون ادّعاء تصنيف كل ما صدر منها بالطبع.

وتجدر الإشارة هنا إلى جهود سابقة لوضع معايير لهذا التصنيف، قدمها خبراء إسلامية المعرفة، المتعاونون مع المعهد أو الناشرون في دورياته ومنها جهود د. إبراهيم رجب[1] الذي صنف الاقترابات من الإسلامية إلى "انخراط" و"عدم انخراط" (في الغربي) ومميزًا أيضًا بين الانخراط السلبي والانخراط الإبداعي. وهو التمييز القائم على الجدال الذي فجّره -كما سبق ورأينا - فضل الرحمن من ناحية[2] وضياء الدين سردار[3] من ناحية أخرى، ومحوره من وجهة نظرنا وبمفردات بحثنا: أولويات الخطة: من أين البداية وما المآل؟ ولقد راكم آخرون على هذه التصنيفات بالحديث عن "إسلامية المعرفة أم إعادة بناء علوم جديدة[4]"،

(1) من إصداراته بالعربية، انظر على سبيل المثال: ابراهيم رجب منهجية التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية أسس نظرية ومحاولة تطبيقية، مجلة العلوم الاجتماعية (جامعة الكويت)، مجلد 26، العدد 4، 1998.

و - إبراهيم رجب، التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، المفهوم، المنهج، المداخل، التصنيفات، الرياض: دار عالم الكتب، ط1، 1996.

- وانظر قائمة لإصداراته بالإنجليزية في: Mohamed A. Haneef:op.cit.pp 96 - 98.

(2) انظر على سبيل المثال:

Fazur Rahman. Islamization of Knowledge: A Response: AJISS.vol. 5. No.1.1988. pp. 3 - 11

(3) انظر بعض إسهامات سردار في ذلك في:

- Ziauddin Sardr. "Islamization of Knowledge: A State of the Art Report." In An Early Crescent: The Future of Knowledge and the Environment in Islam. editd by Ziauddin Sardr. London: Mansell Publishing Limited. 1989. pp.27 - 56.

- Ziauddin Sardr. " Rediscovery Islamic Epistemology" in Islamic Future: The Shape of Ideas to come. Pelanduk Publication. Kuala Lumpur. 1988.

(4) Nasim Butt. "Al - Faruqi and Ziauddin Sardar: Islamization of Knowledge and the social Reconstruction of New Disciplines ". MAAS Journal Islamic Science. No. 5. 1989. 2:79 - 98.

وبالمقارنة بين خطط المعهد وخطة العطاس[1].

ومن أهم هذه الفئات التي يمكن تصنيف البحوث المنشورة - تحت عنوان إسلامية المعرفة (من زاوية المنهاجية)، وفقًا لما يلي:

1 - بحوث تشرح المنهاجية المقترحة، مقتربة من أو معدلة في الخط العام أو المسار العام لمشروع المعهد (من حيث إعادة ترتيب الأولويات في الخطوات...) وهي في معظمها تقبل الانخراط مع الغربي، ومن ثم ساهمت هذه الرؤى في إنضاج وتعميق النقاش حول "منهاجية إسلامية المعرفة، وخلق توافق علمي -ولو في داخل الدائرة - حول ما يجب أن تكون عليه هذه المنهاجية. ومما لا شك فيه، أن حالة النقاش هذه ومناخه ساهمت بدورها في إنضاج تجارب العمل الفعلي على الساحة، وكانت الدراسات الصادرة بالإنجليزية سبيلًا للتفاعل الأكاديمي والفكري مع الدوائر الغربية المهتمة. حقيقة لم يتم رصد هذه الدراسات وغيرها، بين الرموز والكوادر، ولكنها إنتاج خبراء يمثلون الجماعة العلمية للمشروع برمته. ونذكر من هذه البحوث، على سبيل المثال والحصر النماذج التالية - أطروحة[2] تحدد الخطوات التالية:

(1) Rosnani Hashim and Imron Rossidy. "Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of al – Attas and Faruqi". Intellectual Discourse. No. 1: (2000). pp. 19 - 44.

- Sayed Muhammed Naquib al - Attas. "The Dewesternization of Knowledge ". Chapter in Book: Islam and Secularism. Kuala Lumpur: Muslim Yoth Movement of Malaysia (ABIM). (1978). pp. 133 - 150.

(2) Seyyed Vali Reza Nasr. "Islamization of Knowledge: A critical Overview ". Islamic Studies. 30. No. 3: (1991).387 - 400.

- Yasien Mohamad. "Islamization: A Revivalist Response to Modernity". Muslim Education Quarterly (MEQ) vol. ii. No.2: (1993). 12 - 23.

- Wan Mohd Norb Wan Daud. "Islamization of Contemporary Knowledge: Theoretical Dimensions and Practical Contributions ". Chapter 6 in The Educational Philosophy and Practical of Syed Muhammad Naquib al – Attas. Kuala Lumpur: ISTAC. (1989). pp. 291 - 369.

تحديد أسس رؤية العالم الإسلامية ودلالاتها الأساسية للعلوم الاجتماعية والافتراضات المحورية التي يستند عليها هيكل هذه العلوم، تحديد ما هو متفق مع رؤية العالم الإسلامية وفصلها عن الافتراضات النظرية التي يجب أسلمتها... كل هذا يجب أن يسبق إعداد الرؤية الإسلامية لهذه العلوم وتحديد إجراءاتها.

والبعض الآخر[1] حدد إحدى عشرة خطوة لعملية أسلمة العلوم الاجتماعية يبدؤها بخطوة قبول ما يؤكده العلم من حقائق.

وفريق ثالث[2]: يرى أنه إذا كان إنتاج مراجع جامعية إسلامية هو هدفٌ لعملية الإسلامية، فإنه ما إن يتحقق ذلك في كل مجال فكري حديث، فيمكن إبداع Synthesis من خلال، استبعاد، تعديل، إعادة تفسير، تكييف مكوناته وفق ما تفرضه رؤية العالم الإسلامية وقيمها. واستكمالًا لهذا التأكيد على أهمية بناء النموذج المعرفي الإسلامي -مقارنة بالغربي- وكأساس مسبق لنقد الغربي وإعادة صياغته، فإن توجهًا آخر[3] يجعل "التثاقف الحضاري مع الغرب منطلقًا لتحديد مفهومه عن الأسلمة، وعلى اعتبار أن الأسلمة كمنهج فكري في التثاقف ذات بعدين، أولهما: هضم جميع ما أنجزه الفكر الغربي، وثانيهما: وجوب تأمين تحرير تلك المنجزات ضمن مفاهيم فلسفية لا دينية ومادية وذلك بإعادة تفسيرها وربطها بإطار قيمي إسلامي موصول ومتصل بالهدى الإلهي. ومن ثم، وفق هذا المدخل للمفهوم والذي يتصدى لقضية المنهاجية مباشرة، فإن الإسلامية تنطوي على قضيتين متلازمتين يشكلان حزمة واحدة تأبى الانفصام، وهما:

(1) Jaafar Sheikh Idris." Islamization of the Sciences: its philosophy and Methodology".American Journal of Islamic Social Sciences 4. No. 2: (1987).201 - 208.

(2) Yasien Mohamad. "Islamization: A Revivalist Response to Modernity". Muslim Education Quarterly (MEQ) 10. No.2. 1993. pp. 12 - 23.

(3) عرفان عبد الحميد فتاح: أسلمة المعرفة ومنهاجية التثاقف الحضاري مع الغرب، إسلامية المعرفة، عدد 5، يوليو 1996.

الاستعداد الفكري والنفسي للحوار الحضاري والثقافي مع الفكر الغربي، الاستعداد يكون مصحوبًا بحذر من الانصهار في الغرب. وانطلاقًا من هذا المدخل، فإن هذا النموذج يؤسس اقترابه على عرض موقف الفكر الإسلامي من عمليات الهضم والتمثيل(Cultural Borrowing، Acculturation) وقدرته على تحويلها إلى قوة وقدرة ومن ناحية أخرى، قام على بيان كيف أن عملية التثاقف والاستمداد الحضاري لابد وأن تخضع لرقابة عقائدية مركبة - تحت الإطار القيمي الأخلاقي للإسلام. ولهذا يصل هذا الطرح إلى شرح مواضع الخلاف بين النموذجين المعرفيين الغربي والإسلامي، أي مواضع الخلاف الجوهرية بين المفاهيم والتصورات الكلية للفكر الغربي ونظائرها في الاسلام. بعبارة أخرى، هذا النموذج يضيف بدوره إلى أولويات وأهمية نقد الغربي ولكن على بينه من فهم اختلاف النماذج المعرفية الغربية والإسلامية.

2 - هذا ولقد حازت بضع دراسات أخرى اهتمامًا أكبر من جانب الذين قدموا جهودًا تقويمية، حيث ركزوا على إسهامها المقارن، ونذكر من ذلك على سبيل المثال: الدراسات الأربع التي قدَّمها لؤي صافي[1]، وهي التي حاولت تطوير الجانب الإجرائي وطرائق البحث المناسبة لمنهجية إسلامية المعرفة. والجدير بالذكر أن جميعها مرتبطة بأبعاد تطبيقية في مجال الاقتصاد، والسياسة، والاجتماع. ولهذا؛ فهي تدخل في نطاق الفئة الثانية من البحوث، أي الخاصة بالتطبيقات أساسًا.

3 - وقبل الانتقال إلى هذه الفئة، واستكمالًا لنماذج البحوث الفردية التي اهتمت بالمنهاجية يجدر التوقف عند رؤية حول الإطار العام للمنهاجية قدَّمها أبو يعرب المرزوقي، وهي من الرؤى الناقدة لعملية إسلامية المعرفة، ولكن - وكما

(1) لؤي صافي: إسلامية المعرفة: من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية، مرجع سابق: ص 22 - 30.

يقول د. الملكاوي من منطلقات حسن الظن والنصيحة - وكما يقول أبو يعرب نفسه: "طالما منطلقنا واحد وهو خدمة الرسالة التي انبنت عليها حضارتنا". وهي رؤية جديرة بالأخذ في الاعتبار، لما تتصف به أعمال أبو يعرب المرزوقي من رؤية منهاجية وسطية متميزة بين ما هو غربي وبين ما هو إسلامي يمكن أن نصفها بالإنسانية؛ حيث يضع إسهام التراث الإسلامي في سياق التراث الإنساني، ليس مقتطعًا منه أو موازيًا له، ولكن مندمجًا فيه بالأخذ والعطاء مع تراث الحضارات الأخرى، ناهيك عن إسهامه الفلسفي والمعرفي المتميز في منطقة العلاقة بين الإسلام والعقل أو بين الوحي والعلم بصفة عامة.

وبدون الدخول في تفاصيل مشروعه المعرفي الفلسفي، نتوقف عند استجاباته، نقدًا أو مبادرة - في بعض القضايا التي تثيرها عملية إسلامية المعرفة وخاصة ما يتصل بالعلاقة بين الغربي والإسلامي على المستوى المعرفي والمنهاجي والنظري. وفى صميم هذه العلاقة، ما أسماه أبو يعرب "إشكالية المعرفة العلمية في علاقتها بالعقيدة"، ونحيل في هذا المجال إلى أطروحاته في إحدى دراساته[1] التي قدَّم فيها ردًّا علميًّا منظمًا وعميقًا على أطروحات لؤي صافي التي قدمت لمواقف روافد تيار إسلامية المعرفة من قضية الإجراءات المنهاجية (بصفة عامة). وهي جزء من القضية التي تتصدى لها دراستنا - وليس كلها.

ولذا؛ فإن أطروحات المرزوقي نقاشًا مع أطروحات الصافي تمثل واحدة من أهم النماذج عمقًا وتأصيلًا للإجابات على سؤال أساس ومحوري هل العلم عامة والعلم الاجتماعي خاصة بحاجة إلى الوحي وكيفية تعيين هذه الحاجة لتأسيس

(1) أبو يعرب المرزوقي: إسلامية المعرفة رؤية مغايرة، مداخلة مع د.لؤي صافي، مجلة إسلامية المعرفة العدد 14، شتاء 1998، ص 139 - 166.

انظر أيضًا لأبي يعرب المرزوقي ما يلي:

والعنوان الأصلي بالإنجليزية هو: The Impacts of alternative Weltanschawings On Political Theories: A Comparison of Tawhid and Ontological Proximity.

أسلمة المعرفة؟ وبصيغة أخرى، لِمَ نتصور الأسلمة مضطرة إلى جعل العلم بحاجة إلى إضافة الوحي مصدرًا للمعرفة في علم المجال الاجتماعي؟

وبدون الدخول في تفاصيل النقاش الذي أجراه أبو يعرب بين أطروحاته وأطروحات صافي - حيث إنها تقع في صميم فلسفة إسلامية المعرفة أي فيما يتصل بعامودها الفقري، وهي المنطقة التي احتلت الاهتمام من جانب الناقدين والناقضين سواء من داخل الدائرة المؤمنة بضرورة مشروع الأسلمة (كمشروع فكري أو حضاري تربوي أو سياسي أو معرفي - منهجي...)، أو من خارجها. ولذا، وتجنبًا للتكرار مع دراسة سامر الرشواني، أكتفي فيما يتصل بأبي يعرب، بأن أحيل إلى مقدمته المنهاجية العامة لردوده على صافي؛ حيث إنها ترسم خريطة موجزة وواضحة لبعض أهم أبعاد عملية إسلامية المعرفة - المتصلة بالمورد البشري المقدم للإسلامية أو المتلقي لها ولكنها، وعلى عكس الفئتين الأولى والثانية من نماذج البحوث الفردية - لا توافق بصورة كاملة على منطلقاتها في التفاعل مع الغربي أو دوافعها وورائه. وتتلخص هذه الرؤية في الآتي[1]:

1 - الحاجة لتبسيط خطة أسلمة المعرفة وجعلها أكثر إجرائية في تحقيق الغايات المستهدفة منها: وهذا التبسيط مفيد تعليميًّا... وبكلفة أقل دون حاجة إلى هندام ثقيل من المؤسسات البيروقراطية.

2 - الحاجة إلى علاج إشكالية الأسس المنهجية بحسب الدرجتين الآتيتين:

1. الدرجة المبدئية المتعلقة بحاجة الأسلمة إلى هذه الأسس أو هدم حاجتها.

2. الدرجة التعيينية المتعلقة بتحديد هذه الأسس من خلال بعض النماذج.

3. كذلك أن أسلمة المعرفة سواء كانت تقتضي منهجية أو لا تقتضيها، فإنها تبقى مهمة لابد منها: إذ لا أحد ينكر اليوم أن البعد العلمي في حضارتنا لا يزال عاطلًا على الأقل في بعده المبدع.

(1) المرجع السابق

لكن ينبغي الفصل بين الأمور الآتية إذا أردنا البحث في إشكالية أسلمة المعرفة بصورة منهجية:

1 – كيف نجعل الإنسان عامة عالمًا (التكوين العلمي)؟

2 – كيف نجعل الإنسان عامة مسلمًا (التربية الدينية)؟

3 – كيف نجعل الإنسان العالم مسلمًا (الوصل بين التربية العلمية المتقدمة والتربية العلمية اللاحقة)؟

4 – كيف نجعل الإنسان المسلم عالمًا (الوصل بين التربية الدينية المتقدمة والتربية العلمية اللاحقة)؟

5 – وأخيرًا كيف نجمع المهمتين، فنجعل الإنسان مسلمًا وعالمًا في الوقت نفسه دون أن تضيم أيٌّ منهما الأخرى، بل تكون كل منهما مساعدة على الأخرى؟...

4. كما يجب التمييز بين منهجية أسلمة العلوم (بمعنى منهجية إدخال العلوم الحديثة في الممارسة الفكرية عند المسلمين) ومشكل منهجية أسلمة العلوم الحديثة (بمعنى جعلها خاضعةً لنظرة إسلامية للوجود والقيمة)؟ ذلك أن المشكل الأول يبدو قضية بدهية وقلَّ أن يوجد فيها اختلاف، ويمكن أن يكون الجواب فيها موحدًا وقابلًا للإيجاز لكونه يتعلق بمسألة تربوية وحضارية لا تقبل التأخير، فضلًا عن كونها مُورست منذ ما يناهز القرن بصورة عفوية أحيانًا وبصورة مخططة أحيانًا أخرى وكان الحل فيها أربعة خيارات:

1 – مدارس التعليم التقليدي.

2 – مدارس التعليم الحديث.

3 – مدارس التعليم التقليدي المطعم بالحديث.

4 – مدارس التعليم الحديث المطعم بالتقليدي.

ولعل مشروع النخبة الداعية إلى إسلامية المعرفة والملتزمة بها (ومنها الأستاذ لؤي صافي) عليها ملاحظة الإخفاق الحاصل في الوجوه الأربعة: إنه حل التربية الواحدة ذات الهدفين المتلازمين. وعندئذٍ فقط، نفهم كيف يصبح حل المشكل الأول (التربوي والحضاري) مشروطًا بحل المشكل الثاني (المنهجي والإبستمولوجي) الذي يقتضي- متقدمًا عليه- الجواب عن السؤال الآتي (الذي هو فلسفي وميتافيزيقي)، هل العلوم الحديثة تتضمن نظرة للوجود منافية للإسلام فتقتضي أن نخلصها منها؟ أو نظرة محايدة بالقياس إلى الإسلام فتقتضي أن نجعلها ملتزمة به؟

ولكن ألا تكون صياغة السؤال بهذه الصورة تسليمًا بالمقابلة بين اللائكية الكنسية، إذ نجد فيها الوصف اللائكي للعلم والدين مع رفض الحل اللائكي باقتراح عكسه؛ أعنى الحل الكنسي المتمثل في استتباع العلم للدين؟ فالحل اللائكي يطلب الفصل بينهما للتعارض المزعوم، والحل الكنسي يفصل بينهما بالتمسيح الذي عوضته هنا الأسلمة المخلصة من التعارض؟ فهل صحيح أن العالم المسلم يوجد أمام هذا الخيار وأن الحل المقترح يخلصه منه؟..."

5. إن البحث في المسألة الأولى (التربوية والحضارية) قد يعتبر من المفروغ منه، والمسألة الثانية (المنهجية والإبستمولوجية) عالجها علاجًا يفترض الجواب (الفلسفي والميتافيزيقى) (بالإيجاب عن اتصاف العلوم الحديثة بالأمرين معًا: فهي تتضمن نظرة وجودية منافية للإسلام لا للأديان عامة (لكون العامل الذي يعتبر سبب عدم نقاوتها هو القيم اللاواعية أو الواعية التي أخذتها من المجتمع الغربي) وهو في أدنى الأحوال غير ملتزمة به.

... وإن مجرد نسبة النظرة الوجودية الضمنية أو الصريحة للخصوصية الاجتماعية الغربية ليس كافيًا لإثبات أنها خاصة بالغرب وصادرة عن أمر ليس ذاتيًا للممارسة العلمية نفسها بصرف النظر عن الخصوصيات الاجتماعية: لذلك أشرنا إلى كون جل النظرات الوجودية والقيم الفلسفية التي نعتبرها غربية (مع ما

نتج عنها من خيارات منهجية) وجد ما يماثلها في الحضارات السابقة عندنا وعند الغرب الوسيط بل وعند الهلنستيين واليونان...

ولكن، أليس هذا الطرح قابلًا لأن يعيدنا إلى مشكل عويص عانت منه الحضارة العربية الإسلامية ؟ أليس أساس الحل الذي يقدمه هذا الطرح مصدرًا لإشكاليات دونها إشكاليات المشكل الذي نريد علاجه استعصاء: فأي إسلام تناقضة العلوم أو لا تلتزم به ونريد أن نوفقها معه أو نلزمها به؟ وماذا في العلوم يناقض الإسلام أو لا يلتزم به لنقومه فنخلص العلم منه ليماشي الإسلام؟ فالإسلام متعدد ومنه نبعت نظرات وجودية لا تكاد تحصى..."

(انتهى الاقتباس)

وإذا كانت هذه المقدمات المنهاجية (التي قدمها أبو يعرب في بداية نقده لطرح صافي) هي التي تهمنا على الأقل في هذا الموضع من الدراسة إلا أنها كانت المدخل الطبيعي إلى النقاش العميق والمنظم عن قضية نوعية محورية؛ وهي العلاقة بين العلم والوحي من منظور فلسفي معرفي مقارن. ويبين هذا النقاش بين أطروحات أبو يعرب وأطروحات صافي كيف أن هذه القضية –التي في صميم فلسفة إسلامية المعرفة ومنطقها– من أهم المحكات لمصداقية المشروع برمته وليس فقط منهاجية تطبيقه، ولعل الدراسة التي أعدها د. السيد عمر في مشروعنا التقويمي تكون قد ألقت بدلوها على النحو المطلوب لشرح خريطة النقاش حول هذه المنطقة وقدر الاختلاف أو الخلاف بين روافد مدرسة إسلامية المعرفة وغيرها – حولها.

إلا أنه فيما يتصل بغاية دراستي هذه فمما لا شك فيه، أن طرح "أبو يعرب" في مقدمته قد لمس بقدر مهم ما حاولت دراستي عبر أجزائها استقصاءه؛ وهو العلاقة بين خطوات الخطة، ومن ثم العلاقة بين متخصص العلوم الشرعية ونظيره في العلوم الاجتماعية، وما قدر تكوين كل منهما اللازم لتنفيذ الغاية والهدف، ونمط الرابطة

أو التفاعل بين منتجات كل منهما أم عليهما أن يُقدِّما - في شكل فريق أو في شكل تدريس (أو تربية) واحدة ذات وجهين أحدهما شرعي والآخر اجتماعي (أو وفق وصف "أبو يعرب": أحدهما تقليدي والآخر حديث، أو ديني ومدني - وفق وصف البعض الآخر). بعبارة أخرى، اقترن اقتراب "أبو يعرب" من قضية المنهج باقترابه من صاحب المنهج (متلقيًا أو مقدمًا للمعرفة). وما زالت هذه الثنائية -المتصلة بالموارد البشرية- وكيف يتم أسلمتها أولًا قبل أسلمة المعرفة من أهم التحديات التي واجهت مشروع إسلامية المعرفة، بل ومثلت عائقًا أساسيًا يحول - وحتى الآن بعدما يقرب من عقود ثلاثة - دون إنجاز إبداعي يحقق على صعيد أوساط الجماعات العلمية المسلمة وغير المسلمة، اختراقًا نوعيًا وتراكمًا يوازي على الأقل ما حققه تدشين الفكرة والمشروع ودوافع الحاجة إليهما وضروراتهما. ذلك لأن المشروع ليس في أساسه، فكريًا، سياسيًا فقط - بقدر ما كان معرفيًا ومنهجيًا وأكاديميًا.

ولذا؛ تظل قضية المنهاجية -كما سبق القول مرارًا - محور تقويم تطور ونمو، أو جمود وخبو مشروع إسلامية المعرفة. ومن أهم مؤشرات التقويم - كما سبق القول أيضًا- التفاعل مع الغرب، أي التفاعل مع المجالات المعرفية من منظور غربي، والتي هي في حاجة إلى نقد أو استكمال... ونمط هذا التفاعل. هذا ونجد أن "أبو يعرب" يطرح قضية مهمة؛ ألا وهي أن منهاجية إسلامية المعرفة (كما قدمها لؤي صافي على الأقل) ستقودها إلى الانعزال عن الجماعات العلمية الأخرى من المسلمين وغيرها. ولهذا؛ فإن أبو يعرب -وبعد تحليل فلسفي معرفي منهاجي دقيق ومقارن - يصل في خاتمة دراسته، وفي موضع سابق لها، لتسجيل رؤيته عن أبعاد علاقة نخب إسلامية المعرفة مع الجماعات العلمية الأخرى، وذلك على ضوء منهاجية هذه النخب التي لابد وأن تقودهم -وفق أبو يعرب - للانعزال. ومن ثم، وتعليقًا على قول "صافي" عن حاجة إنتاج إسلامية المعرفة للقبول من الجماعة العلمية المسلمة فإن أبو يعرب يقول بأمرين: "الأول: هو أن حصر الجماعة في

العلماء المسلمين لا يقبل إلا إذا تعلق الأمر بالمسائل الدينية والشرعية؛ لأنه لو عمم على المسائل العلمية الأخرى الطبيعية والاجتماعية لأصبحت الجماعة العلمية الإسلامية مضطرة إلى العيش في عزلة، ولكانت المعايير المنهجية التي تستعملها لتحديد علمية التعبير عن الحقائق العلمية خاصة بها وليست كلية شاملة للجماعة العلمية في العالم كله، إلا إذا كان هذا التغيير قد أدى إلى قبول الجماعة العلمية من غير المسلمين ما ستضيفه الأسلمة فصار مسَلَّمًا به من الجميع.

الثاني: وهو أهم من الأول - هو الأساس الميتافيزيقي لهذا المعيار المحدد للحقيقة العلمية، فإذا كانت الجماعة العلمية لم تعد خاضعة لمعيار المطابقة مع الواقع - لكونه يفترض الوحدة بين الوجود والإدراك العلمي في غاية العملية المعرفية، تلك الوحدة التي تخلت عنها إلى الأبد - بل هي أصبحت المطابقة مع الأسس والمنظومات النظرية التي يتفق العلماء على كفايتها لترجمة المعطيات التجريبية الحاصلة أو الممكنة في عصر من عصور المعرفة العلمية...

إن أسلمة المعرفة (بالمعنى المطروح عند صافي) عندئذٍ لن يكون إحياءً للفاعلية العلمية عند المسلمين، بل ستجعل العلماء المسلمين في "جيتو" منفصلين عن الجماعة العلمية في العالم. ثم هي لن تساعد على نشر الإسلام بين غير المسلمين وخاصة بين العلماء من غير المسلمين. فبدلًا من اعتبار الإسلام مسهمًا في العلوم بالأخلاق التي يجعلها غاية لها، وبالموقف الشهودي الذي هو ليس مضمونيًّا، وبالمنزلة التي يوليها إليها عندما جعلها سبيل الإنسان الوحيدة - بعد ختم الوحي المصحوب بنفي العصمة عن غير الإجماع الاجتهادي للأمة - إلى إدراك آيات الفعل الإلهي في الوجود، ها نحن نعود إلى موقف قد لا يختلف كثيرًا عن موقف الكنيسة الوسيط، موقفها الذي ولد الموقف اللائكي رد فعل على ما ترتب على إقحام المعرفة العلمية الوضعية في النص الديني وبناء العلم على مبادئ مظنونة صادرة عن الوحي. "أسلمة المعرفة ليست عندي إلا إحياء الفاعلية العلمية عند المسلمين بعدم فصل التربية الإسلامية عن التربية على الروح

العلمية التي يدعو إليها الاسلام لكون اعتبار الوجود شرطًا للإيمان، دون أن يكون العلم مبنيًا على حقائق مضمونية مستمدة من الوحي، أو يكون الوحي بحاجة إلى مثل هذا التدخل المضموني الذي سيجمد العلم بإطلاق وهمي أو سيضفي النسبية على الوحي ويعرضه للتكذيب أو للتلفيق التأويلي الذي لا طائل من ورائه ولا غناء فيه..."[1]

خلاصة القول: إن نماذج البحوث الفردية -السابق عرضها- والتي ختمناها بطرح "أبو يعرب"، تساعد على رسم خريطة الإشكاليات المنهاجية - بصفة عامة - وتعيين أنماط هذه الإشكاليات بناء على خبرات عملية في البحث والتدريس والمناظرة وليس بناء على تصورات نظرية أو خطط على الورق. وبذا، فإن هذه الحلقة من التحليل النقدي لهذه البحوث - مضافة إلى ما سبقها من حلقات خاصة بأدبيات الرموز ثم الكوادر، لتساهم في تكوين الصورة عن تنوع الرؤى -النظرية والعملية -على حد سواء- عن عملية تنفيذ إسلامية المعرفة. ولعل التوقف في النهاية عند حلقة خبرة البحوث- الفردية ثم الجماعية- ذات الأبعاد التطبيقية الواضحة، لتستكمل أبعاد هذه الصورة وهي الصورة التي يمكن وضع عنوان كبير لها: إسلامية المعرفة: تيار ذو روافد متنوعة: الإشكاليات المنهاجية والمصداقية بين الجماعات العلمية المتخصصة.

ذلك لأن أهم مخرجات هذا التحليل النقدي المتراكم لمجموعة البحوث الفردية - العامة هذه - تتلخص في الآتي: هل إسلامية المعرفة باتجاهها للوحي كمصدر للمعرفة لا تمثل تقليدًا علميًا منضبطًا؟ وهذا يرجعنا إلى كل أبعاد الجدال حول العلاقة بين العقل والوحي... التي شارك فيها أبو يعرب بتوجه، ولؤي صافي بتوجه وآخرون[2] بتوجه ثالث. ولذا؛ تظل المنهاجية العلمية المنظمة القادرة على إنتاج إبداعي في نطاق العلوم الاجتماعية والإنسانية هي المحك الأساسي -

(1) المرجع السابق

(2) انظر عرض محتوى هذه البحوث وغيرها في: د.جمال الدين عطية: دور المعهد العالمي للفكر الإسلامي في إسلامية المعرفة، مرجع سابق.

كما سبق القول مرارًا- عن مصداقية المشروع ناهيك عن اندماجه في جدالات المنظورات القائمة في كل علم، أي ناهيك عن مدى قدرته على المنافسة ومدى حجيته على صعيد الجماعة العلمية المختصة، سواء من المسلمين أو غيرهم، انطلاقًا من أن إسلامية المعرفة هي عملية منهاجية ومعرفية تنطلق من أسس وقواعد الإسلام باعتباره رؤية للعالم، ومنظومة قيم وأنماط سنن، ودعوة لرسالة حضارية للإنسانية جمعاء يساهم فيها الفقهاء والعلماء والمفكرون والمنظرون كلٌّ بقدر، وفي تكامل وتعاضد لا ينفي الاختلاف والنقاش والتنوع. إذن، فماذا تحقق على صعيد التخصصات؟ وما رصيده؟ وهل يقدم حججًا سلبًا أو إيجابًا- بين اتجاهات النقاش السابقة؟ وما الفارق بين بحوث الأفراد وبحوث الفرق البحثية المتكاملة؟

وهذا ينقلنا إلى خريطة المجموعة الثانية من البحوث في هذا الجزء من الدراسة.

2 - من بحوث جزئية ذات أبعاد تطبيقية في مجالات معرفية محددة (تربية، اجتماع، سياسة، تاريخ، اقتصاد...) إلى مشروعات جماعية شاملة.

لم يقتصر العقد الأول من خبرة المعهد -وهو عقد التأسيس وتدشين الفكرة وتسويقها والجدال حول فلسفتها ودوافعها وغاياتها- لم يقتصر فقط على الإنتاج النظري العام أو التأصيلي للأبعاد المنهاجية التمهيدية اللازمة للتطبيقات، ولكن ظهرت البحوث الجزئية ذات الأبعاد التطبيقية، منذ المؤتمرين الدوليين الأول والثاني عن إسلامية المعرفة، بل إن إنتاج الرموز – وخاصة د. عبد الحميد أبو سليمان باعتباره في تخصص العلوم السياسية – اقترن تأصيله لإسلامية المعرفة بالإحالة منذ البداية إلى خبرة العلوم السياسية. وبالمثل شهدت خريطة الأدبيات -في الثمانينيات والتسعينيات تطبيقات في فروع العلوم الاجتماعية والإنسانية، مما يدفعنا للتساؤل – كما سبق وتساءلنا عن خبرة مكتب القاهرة – هل عملية إسلامية المعرفة لتكون منضبطة علميًا -في حاجة لإعداد منهاجي أولًا، وصولًا – بالتدريج – إلى الغاية المنشودة في خطة المعهد الأولى (خطة الفاروقي) أو الخطط المعدلة؟

حقيقةً يدفع المنطق للإجابة بنعم على السؤال السابق، إلا أنه يمكن أن نبرر هذا الوضع بالاعتبارين التاليين: الأول؛ هو أن الجدال حول إسلامية المعرفة كان يقتضي من رموزها أو نخبها في مواجهة حجج الناقدين أو الناقضين أن تستحضر النماذج الحية لتبين الفارق بين الإسلامية، كأيديولوجية سياسية وبينها كعملية معرفية منهاجية مقارنة مع نظائرها الغربية، أو لتبين الفارق بينها أيضًا وبين ما أسماه البعض الآخر "تغريب الإسلام".

الاعتبار الثاني: هو أن نخب ورموز المعهد ليسوا إلا الجيل الثاني من رواد فكرة إسلامية المعرفة. ومن ثم، فإن استحضار الخبرات السابقة كان ضروريًا ولازمًا لشرح التراكم أو تقديم الخبرات أو بيان الاختلافات والتنويعات، ولهذا يمكن القول إنه كان يمكن العمل بالتوازي أو التقاطع بين الإعداد للإطار العام وبين الإبداع في التخصصات من منظور إسلامي. وهذا هو ما تسفر عنه خبرة رصد إصدارات المعهد طوال ما يقرب من العقود الثلاثة. حيث، وكما سبق ورأينا، تزامنت الإصدارات على الصعيدين.

ومع ذلك يبقى القول: ما هي المنهاجية التي أفصحت عنها هذه البحوث، والتي جاءت تحت عنوان إسلامية المعرفة والتي لم تكن إلا بحوثًا فردية فيما يتصل بمقترحاتها سواء عن قائمة خطوات العملية، وأولوياتها، والرابطة التفاعلية بين خطوات التأصيل، والواقع، والغربي والتراثي وصولًا لإبداع جديد، أو سواء فيما يتصل بالتراكم الذي حققته في مجال معرفي محدد. فمثلًا: من كتب في التاريخ[1] من منظور إسلامية المعرفة؟ وكيف راكموا فيما بينهم؟ وكيف قارنوا

(1) انظر على سبيل المثال:

- د. عماد الدين خليل: حول إسلامية المعرفة، المصطلح والضرورات، المسلم المعاصر، العد 53، سبتمبر 1988.
- د. عماد الدين خليل: مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ...، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة إسلامية المعرفة، رقم 9، 1992.

مع الغربي؟ وكيف تحركوا؟ وبالمثل في مجالات أخرى: التربية[1]، الاجتماع[2]، الاقتصاد[3]، السياسة[4].

(1) انظر على سبيل المثال:
- محمد صالح عبد الرءوف (جامعة الجزيرة: تأصيل مناهج التعليم قبل المدرسى، من أين تبدأ الخطوة الأولى في إسلامية المعرفة. (من أوراق مكتب القاهرة، غير المنشورة)
- د. عبد الرحمن النقيب، دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي (نشر مشترك مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بعمان، سلسلة المعاجم والأدلة والكشافات، رقم (7)، 1993.
- وانظر قائمة إصدارات سيد على أشرف بالإنجليزية، المنشورة في مجلة تربية المسلم ربع السنوية في .M. I Haneef: op. cit. p 105

(2) انظر على سبيل المثال:
- إصدارات إبراهيم رجب في مجال الخدمة الاجتماعية.
- عساف علي: اقتراب لأسلمة العلوم الاجتماعية والسلوكية، ملف المقالات المترجمة إلى العربية في مكتب القاهرة (نقلًا عن المجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية الإسلامية العدد 1989، I).
- محمد أمزيان: منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1991.
- د. علي ليلة: ورقة العمل عن إشكاليات علم الاجتماع من منظور إسلامي المقدمة إلى مؤتمر إستانبول إسلامية المعرفة بعد 25 عام، ديسمبر 2007.

(3) انظر علي سبيل المثال:
- Muhammed Arif: The Islamization of Knowledge and some Methodological issues in Paradigm Building: The general Case of Social Science with a special focus on Economics. A.J.I.S.S., September 1987, vol 4, No.2.
- Mohamed Islam Haneef & Ruaita M. Amin, Conceptual and Partical Dimensions of Islamization of Knowledge. A Case study of the Economics Program at The IIUM.. A. J.I.S.S. No.2, Vol 14. pp 189 - 207
- انظر أيضًا أعمال د. رفعت العوضي.

(4) انظر على سبيل المثال:
- د. عبد الحميد أبو سليمان: النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية، ترجمة د. ناصر البريك، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- سيف الدين عبد الفتاح: نحو علم سياسة إسلامي، كراسات سياسية، مركز البحوث والدراسات

مما لا شك فيه، أنه لا يمكن على الإطلاق ادعاء القيام بهذا الأمر في هذا

السياسية جامعة القاهرة، 1992.

- النظرية السياسية الإسلامية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، المملكة العربية السعودية، 1413هـ.
- أحمد أوغلو: مرجع سابق.
- Mona AbulFadel: Paradigms in Political Science Revisited: Critical Options and Muslim Perspectives A.J.I.S.S., September 1989, vol.6, No.1.
- د. محمد وقيع الله: مداخل دراسة العلاقات السياسية الدولية، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 14.
- نصر عارف: نظريات التنمية السياسية المعاصرة: دراسة نقدية مقارنة في ضوء المنظور الإسلامي، مرجع سابق
- حامد عبد الماجد: الوظيفة العقيدية الإسلامية: دراسة منهجية في النظرية السياسية الإسلامية، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط1، 1993. (المقدمة المنهاجية)
- د. لؤي صافي: العقيدة والسياسة: معالم نظرية عامة للدولة الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي (سلسلة قضايا الفكر الإسلامي (11))، ط1، 1416هـ/ 1996م.
- د. عبد الخبير عطا، مرجع سابق.
- د. نادية محمود مصطفى: عملية بناء منظور إسلامي لدراسة العلاقات الدولية، (في): نادية مصطفى، سيف الدين عبد الفتاح (محرران)، مرجع سابق.

وانظر نسخة منقحة ومزيدة من نفس البحث: د. نادية محمود مصطفى: إشكاليات البحث والتدريس في العلاقات الدولية من منظور حضاري مقارن، (في): أعمال المؤتمر الدولي الثاني للتحيز: مسارات متنوعة للمعرفة وحوار الحضارات، القاهرة: برنامج الدراسات الحضارية وحوار الثقافات، مركز الدراسات المعرفية، 2007، (تحت الطبع).

A. Rashid Moten: Islamization of Knowledge: Methodology of Research in Political Science, A.J.I.S.S., September 1990, vol.1, No.3.

- وانظر أيضًا مجموعة البحوث التي قدمها أساتذة ومتخصصون في العلوم السياسية عن خبراتهم البحثية والتدريسية من منظور إسلامي في مجالات: النظرية السياسية، النظم المقارنة، الفكر السياسي، المرأة والعمل الأهلي، والأوقاف، وهم: هبه رؤوف، حمدي عبد الرحمن، عماد شاهين، إبراهيم البيومي غانم، هشام جعفر، أماني صالح، منى أبو الفضل، مصطفى منجود، انظر هذه البحوث وخبراتها المنهاجية المتنوعة في: د. نادية محمود مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح (محرران): المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية...، مرجع سابق.

وأخيرًا، انظر قوائم بأسماء الأساتذة الذين أسهموا في تطوير منظور إسلامي في تخصصاتهم المختلفة في: د. جمال الدين عطية: حول أسلمة المعرفة المفهوم و...، مرجع سابق.

الموضع من الدراسة؛ لأنه في حاجة إلى دراسات تقويمية يقدم عليها خبير في مجال التخصص، على أن يجمع بينها ويمهد لها إطار نظري مقارن، يحدد اتجاهات التقويم ومحاوره على ضوء الأسئلة المطروحة عاليًا من ناحية، وعلى ضوء نتائج دراستي التقويمية هذه، كما يسعى من ناحية أخرى لاكتشاف قدر التنوع والمرونة في التطبيقات، على النحو الذي يؤكد كيف أن إسلامية المعرفة - وكما اتضح لنا حتى الآن، هي تيار ذو روافد متنوعة، وإن كانت ذات منبع واحد ومصب واحد. ومن ثم، فمن أسس هذا الإطار النظري المقارن (سواء على صعيد مجال معرفي واحد أو بين عدة مجالات) ما يتصل بمحكّين سبق تحديدهما مرارًا، ألا وهما من ناحية: من أين تكون البداية: من الغربي لنقده وإعادة صياغته إسلاميًّا أم من الأصول والتراث لتحديد نطاق وموضوعات جديدة للعلم، وكيف جرت العملية؟ وخاصة من حيث التعامل مع التراث أو من حيث موضع إعداد وتطبيق الرؤية الإسلامية للعالم بأسسها القيمية والمعرفية ومن حيث موضع النموذج المعرفي الإسلامي، وذلك من أجل إنتاج منهاجية للنقد ومن ثم إعادة الصياغة أو الإنشاء الجديد؟ وأين موضع قضايا الواقع بين تصميم فروض الدراسات وتحديد أهدافها. ومن ثم، من ناحية أخرى، هل الأمر يقتصر على إنتاج كتب منهجية أم أن الساحة أكثر اتساعًا... وهكذا، ناهيك بالطبع عن القضايا المعرفية والمنهاجية الخاصة بكل علم على حدة، على اعتبار أنه، بالرغم من القواسم المشتركة المنهاجية بين العلوم الاجتماعية والإنسانية، إلا أن لكل منها نظرياته ومناهجه المتميزة بحكم الموضوع وبحكم حالة تطور العلم ذاته.

ويكفي -كمثال- على تطبيق الإطار النظري المقارن، الدعوة للقراءة المقارنة بين: دراسة منى أبو الفضل (مراجعة منظورات علم السياسة) وبين دراسة عبد الرشيد موتن (إسلامية المعرفة: منهاجية البحث في العلوم السياسية) وبين دراسة أحمد أوغلو (الفلسفة السياسية) وبين دراسة د. سيف الدين عبد الفتاح

(نحو علم سياسة إسلامي)، وبين دراسة نصر عارف (نظريات التنمية السياسية من منظور إسلامي) وبين دراسة نادية مصطفى (إشكاليات البحث والتدريس العلاقات الدولية من منظور حضاري مقارن) فماذا نجد؟ أي ماذا نجد على صعيد الجماعات العلمية للعلوم السياسية عبر أرجاء الأمة الإسلامية؟ وهل هذا هو تنوع رشيد ومحمود أم هو تشتت منهاجي يدل على عدم نضج وعدم أسلمة المعرفة والعلوم؟ وهل يمكن لتيار إسلامية المعرفة أن يتحول بالفعل إلى علم أو فقه محدد المنهاجية؟ وهل هناك علم ذو منهاجية ثابتة ومحددة؟

إن تحصيل خبرة الإجابة عن الأسئلة وتطبيق الأطر النظرية المقارنة على بحوث فردية منشورة يحتاج إلى فريق عمل في كل تخصص يتكون من متخصصي الجماعات العلمية في أرجاء الأمة، من المسلمين وغير المسلمين. وهذا هو أحد مقترحات فريق التقويم -كما سيتضح في التقرير الختامي للمشروع، وسيكون هذا الاقتراح سبيلًا: لإعداد قاعدة بيانات عن العاملين في مجال معرفي محدد (الناطقين والناشرين بالعربية أو بالإنجليزية) ومن ثم إعداد تقويم عن حالة الإنتاج المعرفي والعلمي -من منظور إسلامي أو رؤية إسلامية- في المجال المحدد، تمهيدًا لتحديد التراكم المقارن مع منظورات غربية من ناحية، ووضع خطة عمل جماعية توزع الأدوار بين الجماعات العلمية العربية وغير العربية لاستكمال الإنتاج المطلوب سعيًا نحو تحقيق غايات إسلامية المعرفة في إصلاح فكر الأمة ومؤسساتها من ناحية، وسعيًا من ناحية أخرى لتدعيم المصداقية من خلال النقاش العلمي المفتوح مع الجماعات العلمية من منظورات أخرى سواء في دائرتنا الحضارية أو غيرها.

المحور الثالث

المنهجية الإسلامية

في كتابات إسلامية المعرفة

تقويم منهاجية إسلامية المعرفة في ربع قرن[1]

د. السيد عمر

مقدمة: إطار الدراسة وحدود المعالجة

دراستان كانتا هما الدافع الأساسي الذي دفع بإشكالية تقويم إسلامية المعرفة إلى بؤرة اهتمام الجماعة العلمية المصرية المعنية بمشروع إسلامية المعرفة، لتبدأ رحلة بحث مريرة لأكثر من ثلاث سنوات. والدراستان لمؤلِّف واحد هو أحد رموز مدرسة إسلامية المعرفة. وجوهرهما معًا: اتهام الفاعليات الفكرية لإسلامية المعرفة بالتغاضي عن الردّ على أي نقد يوجه لمشروع إسلامية المعرفة، والفتنة بالمنهج.

ففي دراسة لحوارات إسلامية المعرفة، كانت هي نواة فكرة إعداد الدراسة التي بين أيدينا (مشروع تقييم إسلامية المعرفة في ربع قرن) رصد د. فتحي ملكاوي التُّهم الموجهة لإسلامية المعرفة، وظاهرة عزوف رواد مشروع إسلامية المعرفة عن الرد على النقد بكل مستوياته: العتاب، الحوار، النقد، النقض، فضلًا عن عدم اكتراثهم أيضًا بمواقف المؤيدين لهذا المشروع(1). وهذا الموقف يعتبر - لو صحَّ - علامة سلبية؛ لعدم اهتمامه بالاستفادة من ذلك النقد في المراجعة، فضلًا عن عدم اهتمامه بتحقيق المراكمة العلمية من خلال رصد جدلية الاجتهادات المتعددة من داخل المشروع. ولا ريب أن تشكل مدرسة فكرية رهن بالمراجعة، وبتفعيل الجدلية الجامعة الواعية بين الاجتهادات الفكرية الدائرة في إطارها.

(1) يعرب الباحث عن خالص شكره للأخوين الكريمين الباحثين: مدحت ماهر، وأسامة مجاهد على قيامهما برصد معظم المصادر التي استعان بها في هذه الدراسة.

وما الدراسة التي بين أيدينا إلا محاولة أولية للقراءة الجامعة لتلك الاجتهادات خلال ربع قرن. ومع أن هذه الدراسة لا ترمي إلى تفنيد الاتهامات الموجهة لمشروع إسلامية المعرفة من أرضية علمانية، بل تنصبّ على التحليل العلمي المقارن النابع من داخل أدبيات إسلامية المعرفة، وإخراج ما أرسته من لبنات في صرح المنهاجية الإسلامية، من حالة التوزّع الذي تستحيل معه الإحاطة بها، إلى جمعها قدر الإمكان في مؤلَّف واحد، فإن هذا التحليل قد يردّ بشكل غير مباشر على التهم الجاهزة الناقدة لإسلامية المعرفة، والناقضة لها(2).

ويختتم د. فتحي حسن ملكاوي دراسة له عن التفكير المنهجي وضرورته بعنوان: الفتنة بالمنهج، ومثلث هذه الفتنة النابعة من كون ذلك المصطلح جذابًا، يتوسل الكل به، ويقارع غيره به، تتمثل قاعدته في: أن الاجتهاد لا يزال يمثل مخاطرة بسبب: الغوغائية العلمية، وممارسات المفتونين بالمنهج الفاتنين لغيرهم به. أما ضلعه الثاني فهو: وجود ضعف كبير في نطاق إسلامية المعرفة، في مجال التأليف في المنهج كحقل معرفي.

فالدائرة الإسلامية خالية في: التأسيس المنهجي، والرؤية النظرية في المنهج. ويتمثل الضلع المكمل له في: تقطيع أوصال التراث الإسلامي بالتسلل إليه من ثغرة المنهجية، وإخضاعه لمنهجية غريبة عن ثوابته(3).

وفي منتصف يناير 2002، أثير في الاجتماع التحضيري لهذا المشروع البحثي، سؤال محوري: هل مشروع أسلمة المعرفة (فكر)، بما يتسم به الفكر من سيولة وانطلاق، أم هو (علم) بما يتميز به العلم من قولبة وقابلية للدراسة والتدريس؟ وإذا كان ذلك المشروع لم يصل بعد إلى دائرة (العلم) فهل هذا التحول إذا كان ممكنًا، يعد مطلوبًا في عصر صارت فيه الجامعة موئلًا للعلم، وفقدت فيه مهمتها كحاضنة للفكر؟ بتعبير آخر، هل ثمة حاجة لأن تكون إسلامية المعرفة التي هي: أداة المسلم المعاصر لمواجهة العصر، علمًا منضبطًا، لا محضنًا للفكر؟ أم أن

المطلوب أن تجمع بين انضباط العلم وانفتاح مجال المعرفة؟

وأمام هذا السؤال تم بشكل أوليّ تحديد مجالات البحث عن الإجابة برافدين: إسلامية المعرفة ونظائرها، والمجالات المتصلة بإسلامية المعرفة. وتشمل تلك المجالات: أزمة العقل المسلم، والفكر السياسي، والنظام المعرفي الإسلامي، والمنهاجية الإسلامية، والعلاقة بين العلوم الشرعية والاجتماعية، وما يتفرع عن تلك العلاقة من موضوعات، مثل: التراث والاجتهاد، ومصادر التنظير الإسلامي، والتعامل مع القرآن والسُّنّة، والعلاقة بين العقل والوحي.

وتبين للباحث الذي تحدد التكليف البحثي له بالمجالات المتصلة بإسلامية المعرفة، بعد الاطلاع على أدبيات إسلامية المعرفة، وتتمثل في: كتابات مؤسِّسي المعهد، وما أُلف بتكليف منه، ومشروعاته الفكرية، وما نظّمه من مؤتمرات وندوات، وما نشره أو تبناه من دوريات علمية، أن تلك المجالات يمكن أن تندرج جميعًا تحت عنوان واحد، هو: "المنهجية الإسلامية". فلقد تعاملت تلك الأدبيات مع المفهوم الأخير على أنه مرادف للنظام المعرفي الإسلامي، وناقشت كافة إشكاليات إسلامية المعرفة ونظائرها، والمجالات ذات الصلة بها ضمن فضاء هذا المفهوم.

ومن هنا تم تحديد السؤال البحثي الرئيس: إلى أي مدى تبلور مشروع إسلامية المعرفة خلال مسيرة ربع قرن ليتحول من: حركة فكرية إلى مدرسة ذات تقاليد علمية؟ وإلى أي مدى تجمع: المنهاجية الإسلامية بين: انضباط العلم وانفتاح المجال المعرفي، متخطيةً المفهوم الضيق الراهن للعلم؟

وتستخدم هذه الدراسة المنهج التحليلي المقارن في تقديم قراءة نقدية مقارنة، وتحليل كيفي لمضمون أدبيات إسلامية المعرفة خلال الربع قرن الأخير.

ويطرح السؤال البحثي الرئيس، إشكالية متعددة الأبعاد، تستدعي التساؤلات الفرعية التالية: ما هي رؤية مدرسة إسلامية المعرفة (بصرف النظر مؤقتًا عما إذا كانت لا تزال مدرسة تحت التشكيل، أم استوت على سوقها) لعلّة أزمة المنهاجية المعرفية

الإسلامية الراهنة، وبمسيرة تطورها؟ وما مراحل التعامل المعرفي بين العالمَيْن الإسلامي والغربي، ومراحل تطور الحالة المعرفية في عالمنا الإسلامي في نظر تلك المدرسة؟ وهل هناك إجماع علمي في صفوفها على هدف محدد لمشروعها المعرفي؟ وهل هناك اتفاق في أوساطها على طريق الوصول بالهدف، فيما لو كان لها هدف واحد ومحدد؟ وينبثق من هذه التساؤلات، سؤال آخر: ما مدى الاتفاق داخل هذه المدرسة على تحديد الفضاء المعرفي لمفهوم "المنهاجية"، ونظائره وأشباه نظائره، والمفاهيم الفرعية الأساسية التي تتشكل من شبكتها العلاقية بنية هذا المفهوم الأم؟ وإلى أي مدى نجحت هذه المدرسة في رسم معالم الطريق لفض الاشتباك بين المنهاجيتين الإسلامية وغير الإسلامية، من جهة، وتحديد معالم الطريق للوصال الرشيد بين المعرفة الإسلامية والعلوم الاجتماعية والإنسانية المعاصرة؟ وإلى أي مدى استطاعت أن تعبر عن القدرة على النقد الذاتي البناء؟ وإلى أي مدى استطاعت أن تؤسس قواعد معرفية لبناء الإطار المعرفي الإسلامي، واستعادة وحدة المعرفة وتراحمها؟

وفي ضوء هذا التحديد للإشكالية، تم تقسيم هذه الدراسة إلى أربعة فصول، يضم كل منها مبحثين، وخاتمة.

- ويحدد **الفصل الأول**: علّة الأزمة ومسيرة تطورها في منظور إسلامية المعرفة.

- **أما الفصل الثاني**، فيحدد: الحقل المفاهيمي للمنهجية الإسلامية.

- ويدور **الفصل الثالث** حول الفرقان الدلالي للمنهجية الإسلامية، بشقيه: تخلية الرين المنهجي الوافد، وتفكيك النظريات الاجتماعية المعاصرة.

- ويدور **الفصل الرابع** حول الفرقان الدلالي للمنهجية الإسلامية: إشكالية تخلية الرين المنهجي الذاتي، بين النقد الذاتي البناء وشواهد التيه في فضاء منهاجية إسلامية المعرفة.

- وأخيرًا، يُلقي الضوء على عملية بناء الإطار المرجعي للمنهجية الإسلامية، والطريق إلى استعادة وحدة المعرفة المتراحمة.

- وتمس الخاتمة موضوع: العبرة المعرفية التي يمكن الخروج بها من هذه الدراسة.

وعليه، يمكن البيان التفصيلي لتقسيم هذه الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: المنهاجية المعرفية الإسلامية: علة الأزمة، ومسيرة التطور.

المبحث الأول: رؤى في تحديد علة أزمة المنهاجية المعرفية الإسلامية..

المبحث الثاني: تطور حالة المنهاجية المعرفية في العالم الإسلامي.

الفصل الثاني: الحقل المفاهيمي للمنهجية الإسلامية.

المبحث الأول: المنهاجية: المفهوم والنظائر وأشباه النظائر.

المبحث الثاني: المفاهيم الفرعية.

الفصل الثالث: الفرقان الدلالي للمنهاجية الإسلامية: إشكالية تخلية الرين المنهجي الوافد.

المبحث الأول: التمييز بين الرؤية الكونية الإسلامية والغربية.

المبحث الثاني: رؤى في تفكيك النظريات الاجتماعية المعاصرة.

الفصل الرابع: الفرقان الدلالي للمنهجية الإسلامية: إشكالية تخلية الرين المنهجي الذاتي.

المبحث الأول: النقد الذاتي البناء: شواهد المناعة المنهاجية.

المبحث الثاني: شواهد التيه في فضاء منهاجية إسلامية المعرفة.

الفصل الخامس: الفرقان الدلالي للمنهاجية الإسلامية: التحلية.

المبحث الأول: بناء الإطار المرجعي للمنهاجية الإسلامية.

المبحث الثاني: استعادة وحدة المعرفة المتراحمة.

الخاتمة: تقويم إسلامية المعرفة: العبرة المعرفية.

الفصل الأول
المنهاجية المعرفية الإسلامية: علة الأزمة، ومسيرة التطور

تكاد الفعاليات الفكرية لإسلامية المعرفة، تجمع على مدى الربع قرن الأخير على وجود أزمة معرفية، وعلى محورية إصلاح المنهاجية المعرفية الإسلامية، إلا أن تلك المدرسة تنقسم إلى عدة تيارات في تحديد أسباب تلك الأزمة. ويلقي هذا الاختلاف بظلاله على تحديد مسيرة تطور حالة المعرفة الإسلامية، والطريق إلى إصلاحها.

ويشير البعض في تشخيص أزمة المنهاجية الفكرية إلى مؤشراتها، ومظاهرها العامة، والجدل بشأن جذرها. ومن مؤشرات تلك الأزمة التي تحظى بما يشبه الإجماع: الانغلاق الذهني، اختلال ميزان الأولويات، الجهل بعلاقات السببية. ومن مظاهرها العامة: المعارك الوهمية، تفشي الخرافة، تكريس الاستبداد، السلبية السياسية، فقدان الجامع المشترك للأمة. أما جذرها فهو موضع اختلاف بيّن.

ويؤسس البعض حاجة المنهاجية الإسلامية إلى الإصلاح على مربع، ضلعه الأول هو: ثبات - إن لم يكن تحسّن - كافة محددات خيرية الأمة الإسلامية، عدا: حالة الفكر، وضلعه الثاني: محورية استقامة المعرفة في حقل العلوم السياسية، كبؤرة لكل العلوم الإنسانية، وضلعه الثالث: مشروطية استقامة المعرفة بسلامة ضوابط العلاقة بين: أوعية المعرفة (التعليم، المفاهيم، الخبرة) ومصادر المعرفة (الوحي، القدرة العقلية: الفطرية والمكتسبة)، وضلعه الرابع: الإصلاح الفكري هو مفتاح الإصلاح في كافة المجالات، وبدونه تؤول أي محاولة إصلاحية إلى عكس المراد منها(4).

وسيعالج هذا الفصل سؤالين: ما هي رؤى مدرسة إسلامية المعرفة لعلة أزمة المنهاجية المعرفية الإسلامية؟ وما هي مسيرة تطورها في منظورها؟

المبحث الأول: رؤى في تحديد علة أزمة المنهاجية المعرفية الإسلامية

تكشف أدبيات إسلامية المعرفة عن وجود أربعة تيارات فكرية رئيسة في تحديد علة أزمة المنهاجية المعرفية الإسلامية الراهنة. فثمة تيار يعتبر الرافد المعرفي الخارجي التاريخي ثم المعاصر جذرًا لتلك الأزمة، بينما يرى تيار ثان أن العودة للانكفاء على الذات المعرفية التاريخية هو المسئول عن ذلك. ويرى تيار ثالث أن مسئولية هذا الخلل مشتركة بين الرافدين الإسلامي والغربي وإن كان الأخير هو المتحمل للجزء الأكبر من المسئولية عنها. ويرى تيار رابع أن الخلل المتأصل في علم أصول الفقه هو المسئول عن ذلك. وفيما يلي فكرة موجزة عن تلك الرؤى الأربع.

أولًا: الانفتاح على الآخر المعرفي من أرضيته المعرفية: يعلل هذا التيار الأزمة المعرفية الراهنة بالدخول في علاقةٍ شكَّلَ الرافدُ المعرفي الخارجي في ظلها المتغير المستقل، في حين كان الرافد المحلي دائمًا في موقع المتغير التابع على النحو التالي:

1 - جدلية روافد الأزمة المعرفية: ولهذه الأزمة الفكرية رافدان: أحدهما تاريخي (برافديه الوافد والمحلي) والثاني معاصر (برافديه الوافد والمحلي) على التفصيل التالي:

أ - الرافد التاريخي المحلي: يتمثل في إثارة المتكلِّمة الأسئلةَ غير الصحيحة المشوِّشة للعقل المسلم، والمؤدّية إلى الخلل في الفهم، وضياع مفتاح الفكر المستنير الذي عرفه عصر الصحابة والتابعين والمتمثل في: الانسجام بين العقل والوحي، بتفعيل الأسباب والسنن قدر المستطاع، مع التدقيق في الخطأ والسعي إلى تداركه، كإطار للتسليم بالمشيئة الإلهية المطلقة، وعدم إقحام العقل في الغيب

غير المنظور المتعالي، والتسليم به بلا تعطيل ولا تشبيه ولا تأويل، واعتماد الوحي سبيلًا وحيدًا لمعرفة الغيب، وحفظ الطاقة العقلية من التبديد في غير محلها، على أساس أن مجال العقل هو الإبداع في معرفة السنن الكونية وتوظيفها في إقامة حياة إنسانية عمادها العدل والحق.

ب - الرافد التاريخي الوافد: يتمثل في "الفلسفة"، التي قادت إلى اللاهوت المذهبي، الذي مثل قناة للجدل العقيم، وتجسيد سياسات غير إسلامية بالتدريج أفرخت مفاهيم ذات تأثير سلبي على المنهاجية الإسلامية.

ج - الرافد الوافد المعاصر: منبع أزمة الفكر الراهنة هو: وجود أكثر من عشرين حقلًا معرفيًا غربيَّ المنبع، مغايرًا في الرؤية الكلية والغاية والمنهجية للنظام المعرفي الإسلامي، غُرست في تربة العالم الإسلامي، عبر الانفتاح الطوعي من موقع ردّ الفعل، والانفتاح القسري على النظام المعرفي الغربي المعاصر.

وأرسى الاستعمار التقليدي ثنائية العلوم الشرعية والعلوم العامة التي ظهرت من قبل في عصر الترجمة والتدوين، وأحدث بذلك قطيعة بين الإسلام والواقع الحيـاتي المعيش؟ وغرّب العقل المسلم بتعليم علماني، وفّر له كل أسباب التغلغل، مع تأمينه ضد أي معارضة جادة بإفساح المجال لتعليم ديني موازٍ متكلس.

د - الرافد المحلي المعاصر: تفرق المتعلمون المسلمون المعاصرون بين المدارس والفلسفات الغربية المنشأ مع غياب المرشّحات الفكرية للوافد المعرفي المعاصر، والقبول بل الترويج غير النقدي له في الوسط الإسلامي.

وفي حين أنشأت إسرائيل فور قيامها، لجنةً للعلوم الاجتماعية، لتخليص الحقول المعرفية الإنسانية من أية آثار سلبية على العقلية اليهودية، رغم الإسهام الكبير للعقل اليهودي في تشكيل المدارس المعرفية الغربية الراهنة، فإن عالمنا الإسلامي لم يعرف وجود "مركز لتقويم العلوم"، ولا مركزًا لتقديم البديل الإسلامي، ولا جامعة

شعارها عدم تخريج موظفين، بل مفكرين راسخين في التخصص وفي فهم الرؤية الكليـة الإسلامية، وعلى وعيٍ بدور العلماء في الحياة(5).

الأزمة إذًا نابعة من الانفتاح المعرفي غير المنضبط على الآخر، وهو داء لم يُصَب به السلف. ومن ثم فإن مفتاح السعادة المنهجية الإسلامية هو العودة إلى الذات بمحاكاة الجامعة الحاضنة للمنهجيـة، على غرار ما كانت عليه في القرن الثالث الهجري، حيث كانت: كيانًا علميًّا، له شخصيـة قانونية مستقلة، يموَّل من الوقف، ويتفرغ لوظيفة "التبتل المعرفي".

2 - جذر سوء الفهم الإنساني المعاصر في المجال المعرفي: المعرفة معصومة، والفهم الإنساني للمعرفة هو وحده المعرض للخطأ. وجذر سوء الفهم الإنساني في المجال المعرفي هو: ما عرفته أوروبا منذ القرن السادس عشر من الفصل بين: العلم الطبيعي، ثم العلم الاجتماعي، وبين القيم الأخلاقية، إلى جانب تقسيم العلوم إلى (علوم عقلية) و(علوم نقلية) في عصر الترجمة، مما يستبطن ثنائية المعرفة ولا عقلية المعرفة المستفادة من الوحي.

ومن هذا الجذر وفدت على العالم الإسلامي العديد من الثنائيات المعرفية التي لا موضع لها في ظل المنهجية الإسلامية كما عرفتها الجامعة الإسلامية في القرن الثالث الهجري. وأبرز هذه الثنائيـات: ثنائيـة الوحي/ العقل، ثنائية الفرد/ المجتمـع (بدعوى أن المعلومات الفردية ذاتية، والمعلومات الاجتماعية هي وحدها القابلة للملاحظة التجريبية، مع اختزال تلك المعلومات للسلوكيات المنظورة للجماعة، والتغافل عن حقيقة أن أي جماعة إنما تتشكل من أفـراد) وثنائية العلـم/ الأخلاق (بالفصل بين العلم والأخلاق). وأدت هذه الثنائيات إلى نشأة فروع علمية لا تتلاءم مع رسالة الجامعة الإسلامية، حالت دون قيام الجامعة بدورها في جعل الفضيلة طبيعة ثانية في كل الأشخاص المتصلين بها، وأداء دورها في التربية الإسلامية برافديها (تنمية العقل، وتنمية الفضيلة) على أساس أن تنمية

النسيج العقلي إنما يحتاج إلى تكريس القدوة. فوظيفة الجامعة كحاضنة للمنهجية هو القيام بمهمة رباعية الأضلاع: فهم حقائق الواقع والوعي بها، والوعي بالتراث العلمي الإسلامي والمعرفة الإسلامية الحديثة، وإفراز مدركات منهجية وخطط مؤكدة للأصرة القوية بين الإسلام وواقع المسلمين والبشرية، وتربية المسلمين وتدريبهم على تحويل أنفسهم إلى أدوات لتحقيق الإرادة الإلهية من منطلق وحدة المعرفة الحقيقية، والجمع بين المعرفة النظرية والقيمية للأشياء(6).

ويُرجِع القائلون بأن جذر الأزمة المعرفية الراهنة هو "التشوه المعرفي" الذي أصاب أوروبا، منذ القرن السادس عشر، وانتقل منها إلى البنية المعرفية الإسلامية، حالةَ الوهن المعرفي الإسلامي الراهن إلى عدم توفر الباحثين الذين تتوفر فيهم شروط توليد المنهجية الإسلامية وتطبيقها، نتيجة استشراء البعد المعرفي الوافد، وتقلص البعد المعرفي الإسلامي في وعيهم. ويحدد هذا الفريق أبعادَ داء الباحث المسلم المعاصر فيما يلي:

أ - نقص الإيمان: ويتولد عنه نقص إرادة السبق. فلقد انفتح المسلمون الأوائل على الفرس والروم من منطلق: الإيمان بأن الأمر سيؤول إليهم، رغم أنهم خرجوا وليس معهم إلا الإسلام، إلى أمم بلغت ذروة الحضارة، وتمكنوا خلال ما لا يزيد عن جيلين من إحراز ما لدى تلك الأمم من معرفة، والتفوق عليها، في حين يعاني المبعوثون المسلمون إلى الخارج من داء: التقليد، والتلمذة العقيمة المستديمة. والسبب وراء ذلك هو: الاقتراب من المعرفة بلا إيمان، فضلًا عن الجهل المطبِق بتراث الإسلام، واستحكام عقدة النقص عند النخبة، وحرص الغرب على عدم تمكين المسلمين من علومه بوصفها مفاتيح قوته.

ب - نوعية المبعوثين إلى الغرب خلال القرن الماضي: يفتقر أولئك المبعوثون إلى الوعي الإسلامي المحفز لهم على التفوق، وعلى الحرص على أن يكونوا هم آخر المبعوثين للدراسة بالخارج. وأولئك المبعوثون يتوزعون بين أثرياء، وبين

راغبين في التسلق الاجتماعي، لا تتوفر لديهم الرؤية الحضارية الشاملة والحصانة الذاتية التي تجعلهم يعتبرون أنفسهم مهاجرين في طلب العلم، قائمين بفرض عين في التعلم والتعليم(7).

ج – التقليد والتحول من النظر الكلي إلى النظر الجزئي: شهدت المنهاجية الإسلامية ازدهارًا متصاعدًا في القرون الأربعة الهجرية الأولى، تواصل حتى القرن التاسع الهجري، ثم أصابه الجمود نتيجة دخول أفكار خارجية دخيلة، تولد عنها التقليد والتحول عن سلم الأولويات القرآني والنبوي، وضمور البعد الأخلاقي الروحي، مما أدى إلى: تشوهات في فهم المسلمين للقرآن والسُّنّة الصحيحة، وانتقال نقائض كافة أطياف الفكر الغربي إلى العقل الإسلامي(8).

د – إصابة البعض بذهنية عبيد التطور: ثمة من يريدون التطور لذاته، ولا يعرفون قدر أنفسهم، ولا قدر السلف. فهناك من يقولون عن أئمة الفقه الإسلامي: (هم رجال ونحن رجال) مع كونهم في الحقيقة (صغارًا) يتصدرون لدعوى التطوير مع ضحالة ما بحوزتهم من زاد لغوي وفقهي، ويدعون إلى مقولات مرفوضة مثل: الاكتفاء بالقرآن، أو به هو والسُّنّة المتواترة، مع نبذ الفقه وبقية السُّنّة. وهم فريق لو ترك، لن يقف في دعواه عند حد، وقد يصل إلى الزعم بأن القرآن نزل لبيئة غير بيئتنا، ولزمن غير زماننا(9).

هـ – التغيير الغربي للواقع الإسلامي: من الإضاءات المعرفية المهمة للمستشار طارق البشري، كشفه لحقيقة أن الغرب يغير واقع الأمة الإسلامية، قبل أن يغير فكرها، ثم يتهم فكر الأمة الإسلامية بالتخلف عن ملاحقة الواقع. فالواقع يتغير بقوة الأمر الواقع، أو بالطرح المباشر، أو بالمحاكاة، ثم نبدأ المحاورة حول: الجواز، والمنع، وحول صلاحية الفكر وفساده(10).

و – الإلحاق الحضاري: يرى المستشار طارق البشري أن التاريخ حوار بين المؤرخ والعصر الذي يجمع منه مادته العلمية، وأن المرحلة الراهنة بدأت بالحملة

الفرنسية على مصر، أو بتوقيع السلطان عبد الحميد معاهدة ذليلة مع روسيا القيصرية في عام 1874، وأن هذا الحدث أدخلنا في عصر الحضارة الغربية، وجعلنا نلحق تاريخنا الإسلامي بها(11).

ثانيًا: ثالوث علة أزمة المنهجية الإسلامية: يرجع هذا التيار علة أزمة المنهجية الإسلامية إلى: ظهور الفقه الافتراضي، والالتزام المذهبي الفقهي، والرافد المعرفي الغربي المعاصر. ويرى هؤلاء أن المنهجية الإسلامية لم تعدم في مسيرة تطورها، ما هو إيجابي يمكن المراكمة عليه في إعادة بنائها، فضلًا عن الاستفادة من عبرة ما هو سلبي(12).

وترصد هذه الدراسة فيما يزيد عن نصف مساحة متنها معالم تطور حالة المنهجية الإسلامية، مبيِّنة دورَ كلٍّ من الرافد الذاتي والرافد الخارجي فيها، في صدر الإسلام، ثم في القرون الثلاثة السابقة على نشأة المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وذلك على النحو التالي:

1 - المنهجية في صدر الإسلام: ومثل القرآن الكريم ثورة في إصلاح مناهج الفكر، وفي تكوين العقلية العلمية عند خاصة المسلمين وعامتهم، حيث اهتم القرآن بتنمية العقل، وحفظه من الإفساد العضوي والمعنوي، وتشغيله بالربط بين العلم والإيمان، وتنميته بتكوين العقلية العلمية. ومن أهم المقومات التي استند إليها هذا الإصلاح المنهجي: نبذ التقليد الأعمى للأسلاف، وتكريس قاعدتي: اعتبار التفكير عبادة، ورعاية السنن الإلهية في الكون والمجتمع.

وتتعرض هذه الدراسة بشكل خاطف للمنهج في صدر الإسلام، والتفاعل بين المعرفة الإسلامية، والمعرفة الوافدة، وإصلاح مناهج الفكر في عصرَي الصحابة والتابعين، على النحو التالي:

1 - مرتكزات المنهجية في فترة الوحي: ارتكز المنهج في تلك الفترة على دعائم أربع: الاتباع في العبادة والإباحة في المعاملات كأصل، والتيسير ورفع

الإصر والأغلال، والتدرج في نقل الواقع إلى مستوى المثال، والحث على طلب العلم والحكمة من أي وعاء يخرجان منه.

2 - **مرتكزات المنهجية في عصر الصحابة**: أضيفت للركائز السابقة ركيزتان: اعتبار اتباع الوحي هو الأصل، واعتبار أقوال الصحابة وأفعالهم، سواء اختلفوا أو اتفقوا، سُنّة تتبع، في ضوء ما أضفاه الوحي من أهمية على تلك الأقوال والأعمال.

5 - **مرتكزات المنهجية في عصر التابعين**: يرتكز المنهج في هذا العصر على الإقرار بتمثل التابعين للتصور الكلي المعياري المعرفي للقرآن والسُّنّة، ولكن مع اعتبار فكرهم مجرد فكر بشري يستأنس بالوحي، ليست له صفة السُّنّة. ويترتب على ذلك مجموعة من القواعد المنهجية أهمها: طلب البرهان اليقيني، وعدم التحيز، وعدم التقليد الأعمى، وعدم اتباع الهوى. والتابعون بالتزامهم بهذه القواعد يعتبرون امتدادًا للقواعد المنهجية التي التزم بها الصحابة.

د - **بدء تشكل العلوم الشرعية**: تشكلت هذه العلوم في عهدَي الصحابة والتابعين، متسمة بسمتين أساسيتين: الترابط فيما بينها، والانطلاق من القرآن والسُّنّة. فلقد تم جمع القرآن وتدوينه، وتفسيره بالمأثور، وتدوين الحديث النبوي. وترابطت علوم الحديث والتفسير والفقه. وتأخر ظهور علم الكلام، الذي تعود نشأته إلى: تداعيات الفتنة الكبرى، وترجمة كتب الأوائل(13).

هـ - حدوث تحول في العهدين الأموي والعباسي عن منهجية: الاقتصار في العهدين النبوي والراشد على القضايا الواقعية. ويتمثل ذلك التحول في التوسع في ركن: الحادثة، ليشمل ما هو واقع وما يحتمل حدوثه، مع ملاحظة أن الدولة استعانت بكل العلماء بصرف النظر عن اتجاههم السياسي، وتمتع العلماء باستقلالية عن الدولة بالاعتماد على أموال الوقف، والتفرغ للعلم بمنأى عن سيطرة الدولة.

و - مع رسوخ المذاهب الفقهية بدأت أزمة المنهجية في التشكل، مع عزوف

المتأخر من الفقهاء في الغالب عن إعادة بحث ما بحثه المتقدم، والاكتفاء بتعزيزه من منطلق الالتزام المذهبي. وترسخ هنا مبدأ اعتقاد المقلد أن مذهبه كله صواب يحتمل الخطأ، ومذهب غيره خطأ كله يحتمل الصواب، وغاب نتيجة ذلك أمران جوهريان: النظر المباشر في القرآن والسُّنّة، والتركيز المنهجي على المستجدات(14).

ز – معطيات حالة المنهجية في القرون الثلاثة الأخيرة: ترصد الدراسة هنا أهم المعالم المنهجية لحالة المعرفة الإسلامية في القرون الثلاثة الأخيرة التالية لأول لقاء مباشر بين الحضارتين الأوروبية والإسلامية مع الحملة الفرنسية، بعد قرون خمسة من دحر الصليبيين. ومن المفارقات أنه رغم دحر الصليبيين، ودحر الحملة الفرنسية، إلا أن ما حدث عقب الثانية على الصعيد المعرفي جاء مغايرًا بشكل نوعي لما حدث عقب الأولى. ومن أهم هذه المعالم:

(1) ميلاد أسطورة (هذه بضاعتنا ردت إلينا): تكررت بشكل ملفت للنظر هذه المقولة منذ الحملة الفرنسية حتى الآن، في معرض التدليل على حجية الانفتاح المعرفي على علوم الغرب. ولقد خرجت هذه المقولة من داخل الأزهر على لسان شيخه حسن العطار، ورددها الحكام المصريون. وقال الشيخ حسن العطار: إننا عندما ننقل هذه العلوم، فهي بضاعتنا ردت إلينا. فالأحكام الحُكْمية العملية، التي يظهر أنها أجنبية، هي: علوم إسلامية، نقلها الأجانب إلى لغاتهم. ومثلت مجلة الأحكام العدلية خطوة على طريق التفاعل بين العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية، وأيّد السنهوري الربط بين الشريعة الإسلامية والقوانين الغربية. وارتكز قانون تطوير الأزهر عام 1961 على تلك المقولة ذاتها. وذهب علال الفاسي إلى القول بأن معظم القانون الفرنسي مستمد من الفقه المالكي(15).

(2) مسيرة تطوير العلوم الشرعية: لم تتوقف مسيرة تطوير العلوم الشرعية في القرون الثلاثة الماضية، وفق ما رصده بحق د. جمال الدين عطية في هذه الدراسة:

(أ) تطوير علم أصول الفقه: صدقت في تلك الفترة مقولة: استحالة خلو العصر

من مجتهد. فلقد فتح الشوكاني باب الاجتهاد، وصار على دربه آخرون من أمثال جمال الدين الأفغاني، ومحمد الطاهر بن عاشور الذي دعا إلى إنشاء علم جديد مستقل عن علم أصول الفقه هو: علم المقاصد الشرعية. وشهدت تلك الفترة أيضًا الدعوة إلى الاجتهاد الجماعي، وتطويره وتنظيمه بحيث يتخذ شكل: هيئة تشريعية إسلامية، ينتقل إليها حق الاجتهاد، لتحل محل الأفراد الذين يمثلون المذاهب الفقهية.

(ب) تطوير علم الفقه: عرفت هذه الفترة جهودًا عديدة لتطوير هذا العلم تشمل: الدعوة إلى تقنين أحكام الفقه الإسلامي، والتجديد في طرق تدريسه، والتقريب بين المذاهب الفقهية من جهة، وبين مذاهب السُّنّة، ومذاهب الشيعة من جهة أخرى، وهو ما دعا إليه الشيخ محمود شلتوت وشفعه بتدريس كل تلك المذاهب في الأزهر، والدعوة إلى اعتبار كل المذاهب روافد للفقه الإسلامي. واقترح محمد أسد إعداد موسوعة تضم الأحكام الشرعية الاجتماعية يضعها مجلس شورى منتخب، مُشكَّل من علماء يمثلون كافة المذاهب الفقهية. كما طرحت فكرة إعداد دراسات مقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين الوضعية. إلا أن الفقه كان يعاني خلال القرون الثلاثة الماضية من: فساد العلم، وفساد التأليف، وفساد النظام العام. وكان يحتاج بالتالي إلى: الإعداد الأخلاقي التربوي لطلابه، وتعويدهم على الرجوع إلى أمهات الكتب والأصول، وإعداد كتب حديثة لهم خالية من النقاط الغامضة وذات الطابع المنقطع عن متطلبات هذا العصر، والانفتاح على فقه كافة المذاهب، لتحقيق ملكة الفقه الحقيقية.

(ج) علم الكلام: يعتبر محمد بن عبد الوهاب والأفغاني ومحمد عبده، روادًا لتطوير هذا العلم في تلك المرحلة. وسعى المفكر السوري حسن الجسر في أواخر القرن التاسع عشر إلى تجديد هذا العلم من أجل الرد على الفلسفات الوافدة من الغرب وصيانة التوحيد. وعرفت تلك الفترة بداية ظهور الاتجاه العلمي في بيان عقلانية التوحيد(16).

(د) **التجديد المنهجي في علوم القرآن والسُّنّة:** لم تشهد علوم السُّنّة تطويرًا في القرون الأخيرة، بل انحصر الاهتمام على العناية بفهرستها وتحقيقها، وردّ شبهات المستشرقين وتلاميذهم عنها. وفي المقابل، عرفت علوم القرآن تجديدًا منهجيًّا، شمل ظهور: التفسير بالمقال، والمنهج الموضوعي. ويراد بالأخير جمع كافة الآيات القرآنية الواردة في موضوع معين، وتحليلها ككلٍّ متكامل، في مقابل المنهج التقليدي الموضوعي، الذي كان يتوقف عند أول آية ترد في المصحف في موضوع معين، ويشد إليها كل الآيات الخاصة بذلك الموضوع، ثم يعود إلى الآية التالية لها.

(هـ) **إصلاح مناهج الفكر:** لم تنقطع عملية التجديد في الفكر الإسلامي. وقيض الله للأمة من يجدد لها دينها، تأسيسًا على جهود السلف. وأكد أولئك المجددون، من أمثال الشوكاني ومحمد بن عبد الوهاب والأفغاني ومحمد عبده أن الاختلاف: اختلاف زمان لا برهان(17).

ومن أهم هذه الأسباب التي رصدها، أولئك المجددون للانحرافات العقلية الراهنة عند المسلمين:

(هـ/ 1) الركون إلى التقليد والتبعية، والعزوف عن الإبداع والأصالة، نتيجة عدم العودة المباشرة للقرآن، وعدم الانفتاح على فكر كافة الأئمة.

(هـ/ 2) الجهل بعلم السياسة والاجتماع، والفنون التي عليها مدار القوة.

(هـ/ 3) توهم التعارض بين الدين وكلٍّ من العلم والعقل.

(هـ/ 4) الميل للارتجال، وفقدان الثقة في التخطيط.

(هـ/ 5) غيبة المنطق العلمي عن تفكير المسلمين، وأساسه: التفكير من أجل العمل، لا من أجل الكلام.

(هـ/ 6) غيبة الموازين في تحديد منهج التعامل مع الحضارة الغربية الحديثة، والانقسام بهذا الشأن إلى ثلاثة اتجاهات:

(هـ / 1/ 6) الدعوى للقطيعة مع الحضارة الغربية، بدعوى ضرورة ذلك للحفاظ على هوية الأمة.

(هـ / 2/ 6) رفض الحضارة الإسلامية، وتبني الاتجاه التغريبي الليبرالي العلماني.

(هـ / 3/ 6) الأخذ الانتقائي، من أجل التوفيق بين الحضارتين. ومن القواعد المهمة التي دعا أولئك المجددون إلى الأخذ بها في التعامل مع الفكر الغربي: دراسة نقدية لتاريخ كل علم، ودور المسلمين في تطويره، والتعامل مع العلوم الغربية، على أنها بمثابة مادة خام، تحتاج إلى: تقويم وإعادة صياغة إسلامية، وتصنيف العلوم من منظور إسلامي، وبناء المفاهيم الإسلامية كضرورة منهاجية(18).

ثالثًا: العودة إلى الانكفاء على الذات المعرفية التاريخية: يرى دعاة ذلك أن التراجع عن الانفتاح المعرفي الإسلامي على الآخر، الذي حدث في عهد الازدهار الإسلامي، هو علة أزمة المنهجية الإسلامية الراهنة. فالانفتاح على الغرب أدى إلى الرشد المنهجي، والنكوصُ عنه مثَّل انتكاسة للمنهجية. وفيما يلي عرض موجز لأبعاد الطرح الذي يقدمه هذا التيار:

1 - إسقاط المنهجية الغربية على منهجية الفكر العربى الإسلامي: ترادف إحدى الدراسات بين منهجية الفكر العربى الإسلامي، وما تسميه "المنهج في النسق الفقهي الإسلامي". وترجع نضوج تلك المنهجية إلى: تعلية الواقع، بالاستناد إلى الاستدلال الأرسطي. وتتهم ابن تيمية بالانتكاس بالفقه الإسلامي، بطرحه لمنهجية قياس المثل.

ويتمثل الكامن المنهجي الغربي في هذه الدراسة في تأسيس الانفتاح المنهجي على الآخر من أرضيته، بإرساء ترقي التحليل المعرفي على الفرضيات التأسيسية التالية:

1 - خطية التحليل المعرفي بارتقائه من الوصف العفوي لظواهر العلم وتصنيفها، إلى التجريب الاستقرائي، إلى استنباط قواعد العلم وصياغتها.

2 – ارتباط جدلية العلاقة بين ما تسميه (حضارة الفقه العربية) وحضارة (الفلسفة اليونانية التي أفرخت حضارة العلم والتقنية الغربية المعاصرة) بـ: الخطية المعرفية، والتراجع الزمني المعرفي، وظاهرة الاستعارة بين كافة العلوم. ويراد بالخطية المعرفية أن العقل الإنساني يتطور على شاكلة عقلية الطفل، من المعرفة الأدنى، إلى المعرفة الأعلى. ويراد بالتراجع الزمني المعرفي أن التاريخ تعاد كتابته لكل جيل بربط ماضي المعرفة بحاضرها. أما ظاهرة الاستعارة بين كل العلوم فيراد بها أن كل علم ناشيء يستعير المفاهيم والمناهج من العلوم السابقة عليه(19).

وتبني هذه الدراسة نموذجًا تفسيريًا لا يعير أي اهتمام لمسلّمة التزامن بين نزول آدم إلى الأرض وحيازة المنهج الإلهي للخلافة فيها، وتسقط هذا النموذج على المنهجية الإسلامية، زاعمة أنها مرت بالمراحل الثلاث التالية:

(1) المرحلة الوصفية: تشمل العصر النبوي الذي عرف –بزعم هذه الدراسة– الاستعارة من الفقه الجاهلي. فالرسول كان يختار بديلًا قراريًا من بين الأعراف الجاهلية، بقياس الشبه العام الساذج. وظل الحال على ذلك إلى أن استعار الأصوليون الإسلاميون القياس الأرسطي اعتبارًا من النصف الثاني من القرن الثاني الهجري. وتستبطن تلك المقولات أن العهد النبوي عرف عملية انتقاء بشرية في ضوء الواقع والممكن، وأن للمنهجية اليونانية الفضل على المنهجية المعرفية الإسلامية.

(2) المرحلة التجريبية الاستقرائية: اتخذ الطابع التجريبي للنسق الفقهي الإسلامي مع الاحتكاك بالمنهجية اليونانية أربعة أشكال: استبعاد القرآن المكي من نطاق التشريع (لاقتصار التشريع على آيات الأحكام والحاجات العملية)، النسخ في آيات القرآن والسُّنّة النبوية مراعاة للمصلحة كما تُظهرها المواقف العملية والحاجات الاجتماعية، استحضار دلالات الطابع التدريجي بنزول آيات الأحكام، الذي أفسح المجال للانتقال من حكم سابق إلى حكم لاحق في إطار تجريبي، وتتبع الجزئيات المتشابهة لاستنباط قواعد كلية عامة(20).

(3) المرحلة الاستنباطية: يراد بالاستدلال الاستنباطي -كما تحدده هذه الدراسة- الصياغة العلمية لنسق مفتوح، قابل للتعديل الجزئي في مسلماته، تأسيسًا على: متطلبات الواقع.

وتدعي هذه الدراسة أن الفقه الإسلامي توصّل في القرن الثاني الهجري إلى نظرية في العلم تحدد مصادر التشريع بصياغة عامة مجردة ودقيقة في القرن الثاني الهجري استنادًا على قاعدة الاستدلال الأرسطي. إلا أن ابن تيمية انتكس بالفقه الإسلامي بالعودة به إلى سذاجة قياس الشبه، ولم يتحرر رغم ذلك من الفكر اليوناني(21).

وتختزل هذه الدراسة (أصول الفقه) في نسق مفتوح تتغير قواعده حسب ضرورات الواقع، ولا يحدد معايير تفسير النص الديني. وتكشف الدراسة عن أن النموذج المعرفي الذي طبقته وتوصلت منه إلى هذه النتائج، من إنتاج ثلاثة مفكرين فرنسيين أسسوه منذ قرابة نصف قرن. ويتمخض عن إسقاط ذلك النموذج المعرفي الغربي على النسق الفقهي الإسلامي، إثارة أسئلة غريبة مثل: هل الفقه منفصل تمامًا عن الدين الإسلامي أم متصل به، أم أنه قاصر على القواعد التي يمليها الواقع العملي؟ ومن المفارقات أنها تنتصر للقول الأخير(22).

وفي ذات السياق تستبطن دراسة أخرى سيرة مفهوم المنهجية في السياق الغربي، وتسقطه على النسق الإسلامي، حيث تزعم (خطية التطور الثقافي) من الهمجية، إلى الرعي، إلى الزراعة، إلى الحضارة. وترى أن المجتمع البدوي يمكن أن يساهم في فهم تطور إنسان ما قبل التاريخ، وتدعي ولادة التطور الثقافي في أوروبا، وانتقاله منها إلى بقية العالم. ورغم انتقاد هذه الدراسة للمنهجية الغربية فيما يتعلق بالتطور الثقافي الخطّي، فإنها ما لبثت أن اقترحت منهجية للتطور متعدد الأبعاد يكمن وراءها هاجس الحالة السودانية على سبيل الحصر، لتضعنا من جديد أمام خطية عرقية في التطور تنتقل من: العصبية، إلى القبيلة، إلى الإمارة، إلى الدولة القومية. وهكذا لا تنتهي تلك الدراسة إلى بناء منهجية من أرضية إسلامية، بل تروج لما تسميه: منهجية دراسة الثقافات القومية(23).

رابعًا: الخلل المتأصل في المنهج التقليدي: يرجع البعض أزمة المنهجية المعرفية الإسلامية إلى الخلل في المنهج التقليدي، الذي يستخدمونه كمرادف لعلم أصول الفقه، الذي تبلور بعد عهد الخلافة الراشدة، على يد علماء منفصلين عن الساسة، ومؤهلاتهم تتصف بأنها: تاريخية نظرية، وتشمل أدواتهم الفكرية: الإجماع الأصولي، الذي هو آلية نظرية عقيمة، ومفهوم النسخ التقليدي، الذي يثبت الحكم للنص اللاحق وحده، ولا يقيم وزنًا في مجال الأحكام الشرعية لما هو سابق على فتح مكة، من نصوص قرآنيـة(24).

ويرى د. عبد الحميد أبو سليمان أن المنهج التقليدي مرادف لعلم أصول الفقه، ويصم ذلك العلم بأنه أدى إلى ظهور: ثنائية العلوم الشرعية/ العلوم غير الشرعية، ومن خلاله تسلل المنطق اليوناني، مما جعل هذا العلم: بؤرة استنزاف فكري للأمة. ويسوق هنا مفاهيم ملتبسة وغير مسلمة، ينسبها علم أصول الفقه، من أهمها: المنهج اللغوي الجامد، منهج النسخ والجمود التاريخي، الإجماع الأصولي النظري الذي لا حاجة له أمام دليل النص، النظر اللفظي في النصوص. كما يلمس الباحث تقديسًا مجافيًا للواقع لمفهوم (المنهجية) يتجلى فيه وصف الجهود العلمية للسلف بأنها: فردية، قاصرة على الأمور الشخصية، افتقرت إلى خطة علمية منهجيـة منظمة، أحلت الإرهـاب الفكري محل التنشئة(25).

المبحث الثاني: تطور حالة المنهاجية المعرفية في العالم الإسلامي

يُلقي التباين بين تيارات إسلامية المعرفة في تحديد علة أزمة المنهاجية المعرفية في العالم الإسلامي، على النحو المبين بالمبحث الأول، بظلاله على تحديد تلك الأزمة، ومعالمها، والمخرج منها، وما ينبغي أن تكون عليه العلاقة داخل الأنا المعرفي الإسلامي، ومع الآخر المعرفي. وتُجمع تيارات مدرسة إسلامية المعرفة على أن التقدم في الغرب يخفف من آثار قصور المناهج المعرفية الغربية التي

تستبعد الوحي كمصدر معرفي، بينما يفاقم التخلف في العالم الإسلامي من آثار استيراد تلك المناهج القاصرة. وفيما يلي فكرة موجزة عن مراحل التعامل المعرفي بين العالمَيْن الإسلامي والغربي منذ بداية عهد الاستعمار، ومراحل تطور الحالة المعرفية في العالم الإسلامي.

أولًا: مراحل التعامل المعرفي بين العالمَيْن الإسلامي والغربي منذ بداية عهد الاستعمار: مرت عملية التعامل مع المعرفة الغربية بأربع مراحل في العصر الحديث:

1 – **مرحلة الصدمة والانبهار المباشر**: تبدأ هذه المرحلة من عهد سليم الأول، وعرفت الجمع بين أمرين: النقل بلا تمييز للمعرفة والمؤسسات الغربية، والتأكيد الخطابي على صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان.

2 – **مرحلة المراجعة**: عرفت هذه المرحلة عمليات مراجعة مقارنة وموازنة فكرية، غايتها التطبيع مع الغرب.

3 – **مرحلة الصحوة والتحدي**: جوهر هذه المرحلة هو السعي إلى اكتشاف ثغرات الفكر الغربي، وإثبات تفوق البديل الحضاري الإسلامي، وصلاحيته لكل زمان ومكان، ومحاولة بناء منهاجية لصياغة بديل معرفي حضاري إسلامي.

4 – **مرحلة تقديم البديل المعرفي الإسلامي**: تتجاوز هذه المرحلة كل المراحل السابقة، حيث تنتقل إلى تقديم البديل وتجريبه، والبرهنة على صحته. ومطلوب هذه المرحلة التي نعيشها الآن ليس: تقنين الشريعة. فلقد سقطت الدولة العثمانية رغم بنائها لصرح وطيد من القوانين. مطلوب هذه المرحلة هو: استعادة سيادة الفكر الإسلامي في العقول في عالم إسلامي، تتقاسم عقوله: المذاهبُ الغربيةُ، والمناهجُ الغربيةُ، وتتوزع دياره بين: النظم الغربية القومية(26).

ثانيًا: مراحل تطور الحالة المعرفية في العالم الإسلامي من صدر الإسلام: تقدم إحدى أدبيات إسلامية المعرفة بيانًا لتلك المراحل، التي تشكلت في

منظورها، من سنة كونية، فحواها: التفاعل بين عوامل النخر، وعوامل القوة الدافعة للحضارات، عبر الزمن، والتفاوت في الحصانة بين الحضارات، والتفاوت بالتالي في استجابتها لعوامل الهدم. وتأسيسًا على تلك السُّنّة الكونية، تقدم تلك الدراسة رؤيتها لسيرة عوامل التلكيء، والهدم الحضاري التي ظهرت في جسد الحضارة الإسلامية، على النحو التالي:

1 - **جدلية عوامل القوة والضعف قبل الاستعمار الغربي**: تجاورت عوامل القوة والضعف في جسد الحضارة الإسلامية منذ البداية. إلا أن عوامل القوة كانت هي الأعلى صوتًا في البداية، ثم تحول الأمر بالتدريج لتصير عوامل الضعف هي الأعلى صوتًا. ولعب الرافد المعرفي الخارجي دوره الهدّام من خلال عوامل الإعاقة المبكرة التي تمثلت في: وجود منافقين، ويهود، وأعداء لهم مخططهم، في مواجهة عوامل القوة الإسلامية. وأدى الضغط الحضاري للأمم التي فتحها الإسلام، إلى حمل المسلمين على: الخوض في الغيبيات. ثم انتقلت تلك الأزمة الفكرية إلى الصف الإسلامي، وأحلت كل فِرْقة مذهبها مكان الدين الحق. ورغم ذلك ظلت عوامل القوة باقية. وظهر مجددون استهدفوا: استعادة نقاء العقيدة بإزاحة البدع والتعصب المذهبي، ونشر الوعي بأن معركة الإسلام تقتضي مواجهة أعدائه، وليس اجترار الخلافات الحزبية المعبرة عن تحديات الماضي، ومجابهة قضايا العصر بعقلية: الفقهاء الأصوليين. ولم يستطع الرافد المعرفي الخارجي في تلك الفترة أن يشل قدرة الأمة على التجديد من داخل مرجعيتها الإسلامية.

2 - مرحلة الاستعمار الغربي: شهدت هذه المرحلة تمزيقًا لأوصال العالم الإسلامي، وتشويهًا لثقافته. ولم تخلُ تلك الفترة من مجددين، أسسوا مناهج تجديدية في تفسير القرآن، محورها هو: العودة إلى القرآن في بساطته، وإزاحة العلوم والمصطلحات الغريبة التي حجبت حقائقه من كتب التفسير، والتركيز على بيان سنن الله في الوجود. ومن هؤلاء المجددين: الأفغاني، ومحمد عبده، ومحمد إقبال،

وسعيد النورسي. والجامع بينهم هو: فهم التوحيد كمحور ضابط، مثبِّت لأقدامنا، في عالم التغيير المستمر. ودعا النورسي إلى إنشاء: علم كلام جديد، مؤسَّسٍ على القرآن مباشرة، ولا يخوض في مصطلحات عقلية غامضة، ويحول علم التوحيد من نظرية إلى سلوك حياتي. وأخيرًا جاء حسن البنا ليقدم تجديدًا كليًّا حركيًّا على المنهج الأصولي لمدرسة المنار، على محاور: العودة إلى الأصول الإسلامية في بساطتها ونقائها الأول، وتحاشي دواعي الفرقة في الصف الإسلامي، والانفتاح المنضبط على الغرب، وتجاوز الإصلاح الفكري إلى التجسيد الحركي للإصلاح، بمخطط تربوي يبدأ من الفـرد والأسرة لينطلق إلى المجتمع، فالدولة، فالأمة(27).

3 – **مرحلة الاتجاه السلفي الجديد:** عرف العالم الإسلامي في عهد ما بعد الاستعمار الغربي، ظهور اتجاه سلفي جديد، ينفتح على العصر من خلال فهم للإسلام مأخوذ من القرآن والسُّنّة الصحيحة، يتبلور في نظرية فكرية تنويرية، من أهم خطوطها العريضة:

أ – الاستناد إلى القرآن والسُّنّة في فهم قضايا العقيدة الإسلامية. ويعني ذلك قصر الحجية على القرآن والسُّنّة، بما يسمح بالاستجابة الفقهية الدائمة لمتغيرات العصر.

ب – الإجماع على انتفاء العصمة عن كافة تيارات الفكر الإسلامي القديم. فتلك التيارات أصابت وأخطأت في معالجتها لقضايا زمانها. وليس هناك داعٍ لإحياء إنتاجها الفكري بشكله ومضمونه، بل يجب الاستئناس به، مع تجاوز أساليبه ومضامينه ومصطلحاته المنقطعة الصلة بعصرنا.

ج – الإجماع على الحاجة لفهم السُّنن الكونية وتفعيلها، واستخلاص الرؤية الكلية الإسلامية من القرآن والسُّنّة، بمنهج عقلي سليم ينبذ: البدع والخرافة.

د – التحول من الدراسة المجزّئة للشريعة، إلى دراسة المفاهيم الكلية، وتجاوز الفكر المجرد إلى الحركة الإيمانية التي تعيد صياغة الإنسان المسلم(28).

هـ - القضايا التي تنتظر التجديد: من أهم القضايا التي يرى الاتجاه السلفي الجديد التركيز عليها، في تحديد أطر التجديد المنهجي، ما يلي:

(1) أخذ العبرة من الماضي: يلزم أخذ العبرة من ماضي حركات إصلاح الفكر الإسلامي. ومن أهم ما ينبغي استحضاره هنا: ضرورة عدم اجترار التاريخ وتجديد معاركه الوهمية، والوعي بأن العديد من التيارات الهدامة نفذت مخططاتها تحت راية الإصلاح، ودعوى إنقاذ المظلومين في مواجهة السلطة الرسمية. وتفيد الخبرة التاريخية بأن الظلم كان هو دائمًا البيئة الخصبة لأعداء الإسلام، وأنه ليس كل من يدَّعي أنه مصلح ومتنور، هو في الحقيقة كذلك. ومن الغريب أن هذه الدراسة التي تطرح هذه القضية المهمة، تقع هي نفسها في مخالفتها، حيث تتحدث عن: سقوط الحكم الشوري في صِفِّين، انحراف المسلمين عن الشورى، إلا فيما ندر عبر تاريخهم، وصف الظالمين في تاريخنا بأنهم عادلون بالمقارنة بنظرائهم في الأمم الأخرى(29).

(2) قضية العقلانية الإسلامية الجديدة: جوهر هذه القضية هو: تحصين الباحث المسلم قبل انفتاحه المعرفي على الآخر، بحيث يتمتع بمناعة معرفية تمكنه من التمييز بين: عالم المادة، وهو مجال العقل، وبين: عالم القيم العليا وكليات الحياة، ومصدرها الوحي. ودور العقل في عالم القيم قاصر على تحويلها إلى حركة اجتماعية متزنة. وإعادة النظر في مناهجنا العقلية تستوجب: الانفتاح على المناهج واللغات والفلسفة الغربية، وتزويد المبعوثين بدراسة منهجية متعمقة للإسلام قبل تعريضهم لدراسة الفلسفات الأوروبية ومناهجها، فضلًا عن ضرورة انتقائهم من نوعية تتسم بالذكاء والإيمان، ليتمكنوا من نقد الثقافة الغربية، ونقل كنوزها إلى الإطار الإسلامي، وصياغة فلسفة إسلامية إنسانية عالمية. وتحدد إحدى الأدبيات الداعية إلى ذلك، الغايةَ من دراسة مناهج الغرب بـ: التعرف على المقابر الفكرية الجماعية التي حفرها المفكرون الغربيون في بلادنا، لقبر أجيالنا المسلمة(30).

4 - **مرحلة التجديد الحضاري:** جوهر هذا التجديد هو محاكاة تجدد الخلايا في جسم الإنسان، لأن يكون تجدد خلايا الحضارة الإسلامية من داخلها، استنادًا إلى رؤية كونية كلية للإسلام، ترتكز على منهاجية القراءتين. ولقد جاء إنشاء المعهد العالمي للفكر الإسلامي في سياق الرغبة في نقل الأمة الإسلامية من حالتها المعرفية الراهنة، إلى هذه المرحلة المرجوة. وتكشف ملابسات نشأة المعهد - ومسيرته حتى الآن بدرجة ما - عن إجماع على هذا الهدف، مع تناقض شبه جذري بين تيارين معرفيين سائدين في إطاره، حول طريقة تحقيق هذا الهدف. وجذر هذا الاختلاف هو الموقف من القدرات المنهجية للسلف. ففي حين ينطلق تيار رائده هو د. إسماعيل الفاروقي من إحسان الظن بتلك القدرات ووجوب التنقيب عنها، ينطلق التيار الآخر من التشكيك في تلك الإمكانيات، بل يصل إلى نفي وجودها من أساسه. وفيما يلي عرض موجز لتشخيص كل من هذين التيارين لحالة المنهجية الإسلامية، انطلاقًا من هذا الفارق الجوهري:

أ - **تشخيص تيار الفاروقي لحالة المنهجية الإسلامية:** السؤال المحوري الذي أنشئ المعهد العالمي للفكر الإسلامي من أجل الإجابة عنه، كما حدده الفاروقي عام 1982 هو: كيف نقترب من العلوم الاجتماعية والإنسانية من أرضية إسلامية صرفة؟ ويحدد هذا التيار مفاتيح الإجابة على هذا السؤال، لتشخيص معالم الأزمة، والأسباب التي شلت المنهجية الإسلامية التقليدية، والسبيل للتخلص من تلك الأسباب، وذلك على النحو التالي:

(1) **تشخيص الأزمة:** للأزمة الفكرية مؤشرات أربعة: التفكك السياسي، التقليد الأعمى، الاستقطاب في النظام التعليمي لصالح نموذج التعليم الغربي، ثنائية التعليم.

(2) **العوامل التي شلت المنهجية التقليدية:** ثمة عوامل ثلاثة أدت إلى ذلك:

(أ) **حصر المجتهد في الفقيه:** جرى تضييق لمفهوم المجتهد، حيث انحصر

في: الشخص المتدرب على تحويل القضايا إلى مصطلحات قانونية، وتقديم فتوى بشأنها. وهذا المجتهد التقليدي اتسم بالعجز عن الرؤية الكلية للمشكلات، على العكس من: فقهاء الأمة الأوائل، الذين لم ينظروا إلى الإسلام على أنه: قانون، بل على أنه: مثال ونظرية ونظام للفكر والحياة.

(ب) الفصل بين الوحي والعقل.

(ج) الفصل بين الفكر والفعل: كان المفكر في صدر الإسلام هو القائد، والقائد هو المفكر. وفي وقت لاحق تم وضع مصطلح (المعياري) في مقابل (الواقعي) وأقيم للدنيوي نظام لا أخلاقي، وللفضيلة طريق روحاني منفصل عن الواقع.

والمخرج من هذه الآفات هو الاقتداء بالمسلمين الأوائل باستيعاب العلوم الحديثة، ودمجها في بناء التراث الإسلامي من أرضية إسلامية، وإنتاج كتب دراسية جامعية مطابقة للتصور الإسلامي في قرابة عشرين حقل معرفي.

(3) التداعيات السلبية لهيمنة الحضارة الغربية على العالم الإسلامي: يخضع العالم الإسلامي بدرجات متفاوتة لهيمنة الحضارة الغربية المادية الإلحادية، مما يجعل المعرفة ذريعة للمصلحة، ويؤدي إلى تحكم السياسة في الدين مع تهميش الحياة كلها، واختزالها في البعد السياسي، واستبدال الدراسة الموضوعية لتاريخ الأمم، بالدراسة الذاتية، بحيث يصبح التاريخ بوقًا يستنطقه كل صاحب نِحْلة. وتتقطع الأواصر بين العلوم، فضلًا عن التركيز على غريزة الإنسان وإهمال روحه، وتوقف العلوم عن الدوران على محور الوحدة الكونية المترابطة الدالة على وحدانية الله(31). ومن أهم هذه التداعيات:

1 - تحكم الهوى النفسي في المعرفة: إذا كانت الحقيقة تعني التطابق بين: المفاهيم (التصور الفكري بصرف النظر عن تطابقه مع الواقع) وبين الموجودات (الواقع الخارجي بصرف النظر عن أي تصور ذهني له) بما أن الواقع الخارجي هو

المحور الثابت، والفكر نشاط يدور حوله، ولا يغيره إلا إذا انطلق من تصوره، كما هو، وتحرك لتغيره ببرنامج يراعي السنن الكونية الثابتة التي لا تتحول ولا تتبدل، فإن مشكلة المعرفة الآن تتمثل في أن زمامها أصبح بيد: الرغائب النفسية، وليس العقل، بحيث صار الأخير خادمًا لهوى النفس، ولم تعد المعرفة: معاناة فكرية مجردة، فإن أسلمة النفس يجب أن تقدم على أسلمة المعرفة.

والمعرفة المجدية هي تلك التي تصب في تيار تحرير الإنسان من الهوى، والوصول به عبر المعاناة التربوية إلى وضعية تتطابق فيها قناعته الفكرية مع سلوكه الفعلي. ويرجع الغياب الراهن لمثل تلك المعرفة إلى:

2 - **عدم تحرِّي التزكية النفسية، بوصفها بوابة المنهج إلى المعرفة:** لا تكفي المعرفة النظرية، التي لا يصاحبها جهد تربوي يحرر العقل من الأهواء النفسية، ويروض الوجدان النفسي بحيث يتكيف مع العقل. فسماع الوجدان بصوت العقل هو شرط سلوك الإنسان لأقرب طريق لتحقيق الإشباع السوي المستبصر للرغائب النفسية ذاتها دون أن يترتب على ذلك أضرار لا تحتمل.

3 - **تحميل العقل فوق طاقته، وتدخّله فيما ليس من شأنه:** لا يمكن السير على طريق البحث عن الحقيقة دون تذليل هاتين العقبتين. فكل ما هو مستور في حجب الغيب يخرج عن نطاق الإدراك العقلي اليقيني، إما لكونه يتعلق بماض سحيق، أو بمستقبل بعيد. والعقل لا يستطيع العثور على خيط يقيني يربط به بين الحاضر والماضي السحيق والمستقبل ما لم يلجأ إلى الوحي.

4 - **تمزق رحم وحدة العلوم:** أدى التخصص في مجال العلوم الطبيعية إلى تمزيق وشيجة النسب الفكري الواحد بين العلوم. فالعلوم في الأصل: فصول متناسقة في كتاب الكون الواحد. ومع تمزيق ذلك الرحم، فقدت المعرفة شرطًا مهمًا هو: استحالة معرفة أي جزء من الوجود الواحد المترابط إلا ضمن بصيرة بالدائرة الكونية كلها. وفي ظل وحدة رحم العلوم كان التضافر جليًّا بين: المنهج

العقلي، والمنهج التجريبي، مع أولية الأول بوصفه مصدرًا للمعرفة اليقينية، على الثاني، بوصفه يستلهم توجيهات المنهج النقلي في تشغيل نوافذ المعرفة الإنسانية (الحواس الخمسة، والوجدان) في مجال المادة وعلومها.

وواقع الأمر أن العلاقة المشار إليهـا بين المنهجين: النقلي والتجريبي، تمثل قانونًا عقلانيًّا، لم يتعرض للشك إلا نتيجة وجود ركام من النقول والأخبار عن خفايا الكون، أفرزتها البيئة الغربية الكنسية، لا تصمد أمام المنهج العلمي. ولا وجود لهذه المعضلة في ظل الإسلام. فالقرآن محفوظ، وعلوم السُّنّة مبيَّنة لها بكل دقة على صعيد الدراية والرواية، والإجابة عن الأسئلة الكلية واضحة في الأصول الإسلامية. ومن الأمور ذات الدلالة أن الغرب لم يتوقف عن الخوض في الألغاز الكونية الغامضة، الأمر الذي يكشف عن حاجـة الإنسان للجمع بين: صحيح المنقول، وصريح المعقول(32).

وأدى انتعاش النزعة التجزيئية للعلوم إلى التخصص الدقيق المنعزل المؤدي إلى العقم. آية ذلك أن المتخصصين في العلوم الاجتماعية باتوا يجهلون ما يحتاجونه في حياتهم مما أدى إلى سلبيات خمس: الانشطار الثقافي للمجتمع العلمي، وظاهرة العلماء الأميين، وترعرع التعصب تجاه الآخر، وبروز روح قَبَلية داخل كل تخصص علمي مما شكل ذهنية محدودة لا تعي التكامل بين العلوم، وحلول: العقل الأداتي الذي يهتم بالوسائل وليس بالغايات محل العقل الإنساني. وأدى ذلك كله إلى قطيعة بين الطبيعة والإنسانية، تجلت في العقلية التكنوقراطية. ولقد أفرز النموذج المعرفي الغربي نوعية من التكنوقراط تتصف بالآلية المعرفية المعزولة عن الرؤية الاستراتيجية. وهذه العقلية تنغمس بوعي أو بغير وعي في أنشطة عديمة الضمير، مثل: التلاعب الدعائي، والتعذيب، وإنتاج أسلحة الدمار الشامل. وهذه الذهنية يستوطنها التخصص المنفصل، العاجز عن حل المشكلات برؤية شاملة، وهذا هو سر الفشل في العالـم النامي. فكل العلوم فروع في شجرة

المعرفة الواحدة. والتخصص يحتاج إلى رؤية تكاملية، من خلال الاتصال بـ: العلوم المجاورة، أو المغذية، أو المضيئة(33).

5 - **انحراف جامعات العالم الإسلامي:** تدور الأمة في حلقة مفرغـة، ناجمة عن الانحراف في دور الجامعة في العالم الإسلامي. فالجامعة باتت تُعنَى بتخريج محترفين، بعد أن كانت رسالتها هي العمل كحَرَمٍ للأمة، يصنع: صانعي الرؤية والولاء للمستقبل الأفضل، وحراس نفسيـة غَرْسِ المستقبل. والمعضلات الأربع التي يلزم تخليص تلك الجامعات منها لتستعيد دورها، هي:

(أ) الاستغراب: المخرج منه هو: الانفتـاح على الآخر بالشروط الإسلامية، وفي مقدمتها: النضج الفكري، والشجاعة الفكرية، والتمكن العلمي الموسوعي، والرؤية الكلية، وطلب العلم من منطلق رسالي لوجه الله تعالى، وليس من أجل النفع المادي(34).

(ب) تجاوز الازدواجية التعليمية: التخلص من هذه الازدواجية، شرط للتخلص من إفرازاتها، التي من أهمها: تنشئة أجيال ممسوخة تعاني من: القطيعة بين المتخصص في العلوم الحديثـة وبين هويته الحضارية، والقطيعة بين المتخصص في الفقه وبين العلم الحديث، مما أدى إلى ازدواجية في شخصية المتعلم تحول بينه وبين: التواصل مع السلف، والتفاعل مع العصر.

(ج) تجاوز التقطيبات الغربية: أفرزت آفتين: الاستغراب، والازدواجية التعليمية، أربعة أشكال من التقطيب في جامعات العالم الإسلامي:

(ج/ 1) تقطيب الحياة والدين: غرقت الجامعات في عالمنا الإسلامي في العلمانية، وامتد ذلك الداء منها إلى المجتمع. فالجامعة تعرف: أولوية الأمور الترفية على المصلحة، وتهميش المسجد، وتحديد البرامج بجدول زمني غربي، وعزل الدين عن الحياة الجامعية.

(ج/ 2) تقطيب الأخلاق والتعليم: امتد التقليد الغربي الذي يجعل الأخلاق مهمةً لرجل الدين. والتعليم مهمة للأستاذ الجامعي، إلى الجامعات الإسلامية، إعمالًا لمبدأ: الفصل بين العلم والأخلاق. وأدى ذلك إلى اختفاء التنشئة الأخلاقية والبرامج المرسخة لها من سلـم الأولويات لدى الأستاذ والطالب الجامعي.

(ج/ 3) تقطيب الفكر والعمل: أدى نقل العلم الغربي النابع من صميم المجتمع الغربي، والذي يستجيب لمشكلاته، ولا يصلح للتطبيق على مجتمعاتنا، إلى التركيز على دراسة: مشكلات الغرب، أو مشكلات العالم الإسلامي من منظور الغرب. وبالتالي لم تعد الجامعة امتدادًا للمجتمع، ولا خادمة له.

(ج/ 4) تقطيب الأستاذ والطالب: غاب من جامعاتنا التفاعل والصلة التي كانت بين الطالب وشيوخـه في الماضي. وانحصر بذلك الوعي الرسالي، وفرص تأسيس القدوة، وتحولت الجامعة بذلك عن رسالتها التربوية، إلى مهمة تدريبية لتخريج أصحاب مهن يرتزقون منها، حتى لو في خدمة الغير، وليس لتفريخ المهارات اللازمة للأمة الوسط الشاهدة. والتخلص من هذه التقطيبات هو مسئولية القائمين على العملية التعليمية بالجامعات(35).

(د) الفراغ المنهجي: يعاني نظام التعليم العام في عالمنا الإسلامي الآن من غياب فلسفة التعليم العامة منهجًا وتطبيقًا؛ حيث تحول هذا النظام إلى معرض عالمي لنماذج وفلسفات عالمية وافدة. وفي حين أرسى أسلافنا حضارة من أعظم الحضارات بالاستناد إلى المنهج العلمي الإسلامي الذي استوعبوا به علوم عصرهم، وأحسنوا استخدامها وفق الضوابط والقيم الإسلامية، فإن استيراد الفلسفة التعليمية الوافدة أتى معه بسلبيات خطيرة يلزم التخلص منها للخروج من الفراغ المنهجي الذي نعاني منه. ومن أهم هذه السلبيات:

(د/ 1) اقتحام عالم الغيب بوسائل لا تصلح إلا لعالم الشهادة: أدى ذلك إلى تجاهل التدبير والرعاية الإلهية للكون، وابتداع مفاهيم خيالية مثل: الطبيعة

والمصادفة، والقوة الذاتية، والغريزة.

(د/ 2) إضعاف عدوى العلمانية الإحساسَ بالفكر الإسلامي بثبات الكينونة الإسلامية، والانغماس الأعمى في المادية بمنأى عن: معنى الحياة الإنسانية(36).

2 - تشخيص التيار المشكك في القدرات المنهجية للسلف: سيتم التركيز هنا على محورين: المنطلقات، التي يحدد هذا التيار في ضوئها للطريق إلى نقل الأمة إلى مرحلة التجديد المعرفي الحضاري، ومؤشرات الانطلاق من أرضية منهجية مأزومة عند التفكير في إنشاء المعهد العالمي الإسلامي، وذلك على النحو التالي:

أ - المنطلقات: يستند هذا التيار على مقولتين أساسيتين، هما:

(1) تأدية الإنسان لدوره الحضاري في الكون، بعقلانية تجريبية، على النحو الذي بيّنه الخالق، عبر الوحي. ومن الملاحظ أن دعاة هذا الرأي يسوون في تحديدهم للمراد بذلك بين: الرؤية الكونية الكلية للإسلام، والمذهبية الإسلامية في الحياة، والنظرية الكونية الإسلامية، وكليات الإسلام.

(2) التطور من البداوة إلى الحضارة: ترقت البشرية في مدارج الرقي من البداوة إلى الحضارة. وحين شارفت حياة الرشد، أصبحت مستعدة لتلقي: الوحي الخاتم، الذي وضع ثقته في عقل الإنسان، بعد أن أعطاه كليات الأحكام(37).

ب - مؤشرات الانطلاق من أرضية منهجية مأزومة: تكشف قراءة التقارير التي ذيل بها د. جمال الدين عطية هذه الدراسة عن مؤشرات جمَّة للبداية المأزومة التي نشأ من رحمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والتي قد يساهم الوقوف عليها في تفسير تواضع ما حققه على الصعيد المنهجي حتى الآن، بالقياس بالطموح الذي كشفت عنه خطة المعهد العلمية لدى إنشائه. ومن أهم هذه المؤشرات:

(1) البدء بأسئلة تجزيئية غير صحيحة: يكشف تقرير ندوة لوجانو الصادر عام 1977 عن أن رواد إسلامية المعرفة بدأوا بإثارة أسئلة من شأنها إعادة إنتاج ثنائيات استقطابية نابعة من مصادر غير إسلامية، تساهم في تأبيد الاختلاف حول تشخيص

أزمة الأمة. فلقد أثيرت في هذه الندوة الأسئلة التالية:

(أ) هل يتم تنظيم دائرة المباح بالعقل؟ أم أن المطلوب هو تأسيس بنية فقهية تغطي كافة التساؤلات الأساسية؟ وهل مطلوب أصلًا تنظيم دائرة المباح؟

(ب) هل هناك دلالة لورود بعض الأحكام الشرعية بشكل إجمالي، وورود البعض الآخر بشكل تفصيلي، من حيث قابلية الحكم للثبات والتغيير؟

(ج) كيف يمكن التمييز بين ما هو وحي إلهي في السُّنّة، وما هو اجتهاد من الرسول بوصفه ولي الأمر؟

(د) هل في القرآن والسُّنّة أحكام تشريعية دائمة، وأخرى مؤقتة؟ وهل يستتبع حكم النسخ في حياة الرسول، النظر فيما جدّ بعد وفاته، مما كان يبرر النسخ في حياته؟ بتعبير آخر: هل هناك ثابت لا يتغير بتغير الزمان، وأن ما كان عرضة للنسخ في حياة الرسول يظل قابلًا للتغيير ولاعتباره مؤقتًا بعد وفاته؟

(هـ) ما هو اتجاه محور النظرية الإسلامية؟ هل هو اتجاه: التوحيد، النبوات، الشرائع؟ أم اتجاه: التوحيد، العبودية، الابتلاء؟ أم اتجاه: الخلق، الاستخلاف، العمارة؟ وهل يقتصر التنظير على المعاملات؟ أم يمتد إلى العبادات؟ وما هو موقف العقل والنص فيه؟(38).

(2) المستلزمات المنهجية لوضع نظرية إسلامية عامة: حددت ندوة لوجانو تلك المستلزمات على النحو التالي:

(أ) دراسات نظرية للمنهجية بحد ذاتها: تجيب هذه الدراسات عن الأسئلة التالية: ما هي المنهجية؟ ما مقوماتها ومحتوياتها (على صعيد: الحصر، الجمع، التبويب والتقميش بوضع المعلومات في نسق فكري، والتصنيف الهرمي للمعلومات، والتأويل، والبيان، والنقد، والتأليف، ودلالات الألفاظ، وآثار التراث السابق، والأحوال البيئية والاجتماعية، على المنهجية؟

(ب) ما هي مقومات المعرفة ومبادئها؟ ويشمل ذلك تحديد: المصادر المتعلقة بالمنهجية في القرآن، وفي الإسلام بوجه عام، ومنهج القرآن ومجال العقل، ومناهج المسلمين في تقويم المذاهب والأديان الأخرى، ومناهج وطرق البحث لدى المفسرين، والمحدثين، والفقهاء الأصوليين، والفلاسفة، والمؤرخين، والمتصوفة، والأدباء، وأساسيات الدراسة المقارنة للمنهجية فيما يتعلق بـ: أصول تأويل النصوص، والعلوم الطبيعية والاجتماعية، وترجمة ونشر الأعمال الفكرية الإسلامية والغربية المهمة في مناهج البحث(39).

3 – مؤشرات استمرارية معطيات البداية المأزومة: تكشف معطيات خبرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي حتى الآن عن مؤشرات عديدة على عدم التوصل بعدُ إلى توافق منهجي بين التيارين سالفي الذكر، وعلى تواصل الجدل بينهما بخصوص أساس الأزمة الفكرية، وأسباب الخروج منها. وفرض الواقع نفسه على الأجندة المعرفية للمعهد، وجرها إليه، بدلًا من أن يرقى إلى مستوى طموحها الأول. ومن أهم الشواهد على ذلك:

(1) فشل المعهد في إنشاء مجلس علمي له، على مدى ثمانية أعوام من نشأته، وعدم النجاح في تخطي هذا القصور إلا على مستوى مكتب القاهرة فحسب.

(2) المركزية الإدارية التي أدت إلى تعطيل الكثير من المشروعات البحثية المجازة، فمقر المعهد في هيردن، وإدارة النشر والبحوث والترجمة تتخذ من لندن مقرًا لها(40).

(3) توقفت التجربة قبل إنجاز المرحلة الأولى من مراحل ثلاث: من الخطة البحثية تحددت مع نشأة المعهد، باستثناء بعض موضوعات نقلت من المرحلتين الثانية والثالثة إلى المرحلة الأولى. ووضع مكتب القاهرة خطة تتأسس على: التسليم بوجود علاقة تبادلية بين: أسلمة العلوم وأسلمة العلماء، وتحويل خطة الفاروقي لأسلمة المعرفة إلى خطة تطبيقية على ثلاث مراحل، على التفصيل التالي:

(أ) المرحلة الأولى: تشمل ستة مشروعات، من بينها: المنهج. وتشمل مشروعات المنهج في هذه المرحلة المحاور الستة التالية:

(أ/ 1) جمع وتصنيف وبيان، ما جاء عن المنهج في: القرآن، والسُّنّة، والتراث.

(أ/ 2) ترجمة أهم ما كتب عن المنهج باللغات الغربية الأساسية.

(أ/ 3) دراسة سلبيات المنهج، لإصلاح مناهج الفكر لدينا.

(أ/ 4) دراسة منهج التعامل مع كل من: القرآن، السُّنّة، التراث، الفكر الغربي، الواقع.

(أ/ 5) تصنيف العلوم على أساس إسلامي.

(أ/ 6) بلورة المنظور الإسلامي لقضايا المنهج(41).

(ب) المحاور الإجرائية للتفعيل: شملت خطة مكتب القاهرة تحديدًا للأبعاد الإجرائية بتفعيل مشروعات المنهج السالفة الذكر. ومن أهم هذه المحاور:

(ب/ 1) مجموعة أدوات العمل: تشمل هذه المجموعة: إقامة مركز معلومات، وعمل مكانز إسلامية للعلوم، وبلورة الخريطة الفكرية الإسلامية، وتكشيف القرآن والسُّنّة والتراث والقواعد الفقهية في العلوم المختلفة، ومعالجة مشكلة المفاهيم والمصطلحات.

(ب/ 2) مجموعة الإسعاف الأوّلي: يراد بها مد الباحثين ببعض الوسائل المساعدة التي يتم استخدامها بشكل مؤقت، إلى حين استخلاص الوسائل المساعدة الثقيلة. وتشمل مجموعة الإسعاف الأوّلي، مشروعين: مشروع القراءات (كبديل مؤقت عن الكتاب الجامعي، ومشروع المداخل الإسلامية للعلوم. ويشمل هذان المشروعان نقاطًا عديدة من أهمها: الرؤية الكلية لنظرية المعرفة الإسلامية، والمقاصد الشرعية، والضوابط الشرعية للعلم محل التخصص والسنن المتعلقة به في القرآن والسُّنّة، والمناهج المناسبة للبحث في العلم عند المسلمين، وإسهام العلماء المسلمين في كلِّ علم، والمشكلات المعاصرة في كل

فرع معرفي، والمسح التحليلي للكتابات المعاصرة من منظور إسلامي، والأنشطة التدريبية والإعلامية في مختلف التخصصات.

وتم اعتماد هذا المخطط في سبتمبر1990. ويبقى السؤال: ماذا تحقق في أرض الواقع من هذا المخطط؟ سؤال يستمد أهميته، من توقف إمكانية إنجاز مشروعات المرحلتين الثانية، والثالثة، عليه. فمشروعات المرحلة الثانية هي: مشروعات تتأسس على: تكشيف القرآن والسُّنّة والتراث والعلوم المختلفة في المرحلة الأولى، والوعي بضرورة إسقاط "مؤامرة الصمت المتعمد" عن الإشارة إلى إسهامات ألف عام من تاريخ العلم بما يسقط حاجز قداسة الفكر الغربي، ويسمح للعلماء المسلمين بنقده. أما المرحلة الثالثة فهى مرحلة: الإبداع، وتشمل خطتها: التحليلات والتركيبات المبدعة في العلوم المختلفة، والكتب الجامعية في كل التخصصات، تتويجًا للمرحلتين السابقتين لها(42).

(ج) إنجاز فرع القاهرة لمشروعات المنهج: يرى د. جمال الدين عطية أن هناك حالة من الضحالة في المعرفة بمناهج البحث لدى عامة الناس، ولدى كثير من المثقفين، فضلًا عن وجود قدر من الخلط والتشويش لدى أساتذة جامعيين تعاملَ معهم، وتبين له أنهم لا يميزون بين: المناهج (بالاستعمال التربوي للكلمة الذي يشمل المقررات وخطط الدراسة) ومناهج البحث (الخاصة بكيفية كتابة البحث) والمنهج، بالمعنى اللغوي (المتمثل في: الطريقة)، والمنهج (بمعنى: مصادر المعرفة ونظرية المعرفة). وعلاوة على ذلك، يقع المهتمون بقضايا المنهج في براثن المفهوم الغربي للعلم، والتركيز على الجوانب الأكاديمية، وليس التفعيل في أرض الواقع. ويمكن رصد محصلة تعامل مكتب القاهرة مع هذه المشروعـات، فيما يلي:

(ج/ 1) إصدار طبعة محدودة التداول من كتـاب: منهجية القرآن المعرفية، لـ د. محمد أبو القاسم حاج حمد في عام 1992 ولما سلطت سهام النقد على ذلك الكتاب في ندوة في المعهد في نفس العام، عزف المعهد عن نشر الكتاب.

ويرى الباحث أن هذا هو أحد النتائج التي تتمخض عن غياب المنهجية، وقاعدتها: التحكيم العلمي قبل النشر وليس العكس.

(ج/ 2) توقف متابعة موضوع رصد أعراض انحرافات الفكر لدى المسلمين، بلا سبب جوهري. وبالمثل، توقف الاهتمام بمنهج التعامل مع السُّنّة بعد دراستين للغزالي والقرضاوي. وتوقف الاهتمام بمنهج التعامل مع التراث بعد حلقة علمية عقدت في نوفمبر 1990 ولم تحدث أية متابعة لتوصيات المستشارين بخصوص التعامل مع التراث. وتوقف الاهتمام بمنهجية التعامل مع الفكر الغربي، بعد عرض سمينار واحد له لهذا الغرض.

(ج/ 3) شهدت أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، توقُّف العديد من البرامج الخاصة بالمنهجية. فلقد توقف الاهتمام بمنهج التعامل مع الواقع بعد عقد سمينار علمي له عام 1992. واقتصر الاهتمام بتصنيف العلوم على أساس إسلامي على عقد سمينار عام 1991، ونشر مقالتين للمسلم المعاصر في العامين التاليين. وعقدت ندوة خاصة ببلورة المنظور الإسلامي لقضايا المنهجية عام 1989، إلا أن بحوثها لم تنشر، كما لم يتم عقد الندوة الثانية التي كان مقررًا أن تتابع هذا الموضوع. وفي ذات العام عقدت ندوة التكشيف، وصدرت أعمالها في طبعة محدودة مع تحفظ المعهد بشأنها. ورغم عقد ثلاثة سمينارات بخصوص تطوير منهج التعامل مع السُّنن الإلهية فيما بين عامي 1989، 1990، فإن تلك الأعمال نشرت بشكل محدود، وتوقف الاهتمام بهذا الموضوع عند هذا الحد وتوقف مشروع دراسة المشاريع الفكرية لأعلام القرنين الأخيرين فور بداية الاهتمام به، عام 1991. ولم يتجاوز الأمر تحديد الموضوعات المطلوب معالجتها في المرحلة الأولى من الخطة. وفي حين شكلت فرق عمل لتقويم الإصدارات الإسلامية المعاصرة، فإن تلك الفرق توقفت عن العمل بعد فترة وجيزة، دون أن تنشر أيًا من تقاريرها. وبحثت ندوة التكشيف عام 1989 مسألة عمل مكانز في بعض التخصصات مثل العلوم السياسية والاقتصاد والخدمة الاجتماعية، إلا أنها

لم تنشر أيًا من أعمالها، وتوقف العمل في هذا المضمار. كما توقف العمل بمشروع بناء المفاهيم، وتوقف مشروع القراءات الإسلامية وهو في مرحلة التخطيط. وعقدت ندوة خاصة بإعداد مداخل إسلامية للعلوم، ونشرت توصياتها في سبتمبر 1991، في حين لم تطبع بحوثها حتى الآن. وتم إعداد مداخل خاصة لعلميْ الاقتصاد والتربية، إلا أنها لم تطبع حتى الآن. وعلى صعيد برنامج نقد الفكر الغربي من داخله، ونقده من أرضية إسلامية تم إحراز مشروعين اثنين: إشكالية التحيز، ومشروع العلاقات الدولية. ولم يطبع الكشاف الاقتصادي للقرآن، ولا الكشاف الاقتصادي للسُّنة، ولا الكشاف الاقتصادي للتراث. ولم تحسم مسألة العلاقة بين تخلف الأمة والأزمة الفكرية. ويرجع توقف الكثير من أنشطة المعهد على هذا النحو قبل إنجازها، إلى ما يسمى: "تجفيف المنابع" ضمن: الحرب الأمريكية على الإسلام والعمل السياسي، وكذا نتيجة الافتقار إلى العمل الجماعي المنظم المخطط، الذي يراعي ظروف العصر، الرافضة لصورة العمل العالمي المركزي، والمحبذة لصورة العمل بين وحدات بحثية محلية متخصصة ومتفاعلة فيما بينها(43).

(1) الخطوات الإجرائية لتفعيل المستلزمات المنهجية لوضع نظرية إسلامية عامة: تكشف قراءة تصور مستشاري المعهد وممثليه لمراحل تنفيذ الخطة عن غموض في دلالة المفاهيم، فضلًا عن قصور في تحويل العديد من الإجراءات إلى حقائق على أرض الواقع، ربما لكون تلك الخطوات ذاتها بالغة التعميم، ومن أهم الشواهد على ذلك:

(أ) تصور مستشاري المعهد لمراحل تنفيذ الخطة في أواخر الثمانينيات: اقترح المستشارون في ندوة بواشنطن عام 1989:

(أ/ 1) تشكيل فريق عمل دائم من خمسة باحثين بمكتب القاهرة يناط به إعداد أوراق عمل مبدئية. وتكشف المجالات التي حددت لهذه الأوراق عن غموض المفاهيم. فهي تشمل: قضية الفكر، المنهاجية، المعرفة، التعامل مع القرآن والسُّنّة(44).

(أ/ 2) تشكيل فرق لفحص المقررات الجامعية في العالميْن العربي والإسلامي،

وفرق لتقويم الأدبيات الإسلامية المعاصرة. ولم تحدد تلك التوصيات أي معايير أو مؤشرات لهذا الفحص، ولذلك التقويم، كما لم تحدد معايير لما يتم البدء به، وحدود المقررات والأدبيات التي يشملها هذا المشروع.

(أ/ 3) إعداد مُستلاّت تصدر سنويًّا، تشمل أفضل ما صدر باللغتين العربية والإنجليزية خلال العام، وإعداد قراءات مختارة من التراث في حدود مائة كتاب لكل فرع معرفي، للتعريف بأهم كتب التراث(45).

(أ/ 4) وضع تصور أولي لخريطة الفكر الغربي، وحصر المفاهيم المنشورة في الأدبيات التراثية والمعاصرة، ومقابلتها بالمصطلحات التراثية.

(أ/ 5) وضع مداخل للعلوم الاجتماعية والشرعية.

(أ/ 6) التعريف بمناهج المسلمين في عصور الازدهار، والدراسة النقدية للمناهج الراهنة، والدراسة الشاملة لمناهج الأصوليين، ونقد مناهج العلوم الإنسانية من منظور إسلامي، وجمع المفاهيم الخاصة بالعلوم الإنسانية والكونية، والشروع في مراجعة المقررات الدراسية في ضوء المنهاجية الإسلامية، وإصدار كتاب دراسي في علم الكلام يدرس في كل الجامعات الإسلامية، وتدريس مناهج البحث والتفكير العلمي في المرحلتين الثانوية والجامعية.

(ب) **الفجوة العميقة بين طموح الأجندة البحثية، والإنجاز الفعلي**: اشتملت تقارير ندوة المستشارين بالقاهرة، في مارس 1992، على التوصية بما يلي:

(ب/ 1) الاتصال المباشر بالقرآن والسُّنّة، مع استيعاب التاريخ العلمي للمسلمين وتجاوزه، على أساس أن المعهد بمثابة امتداد لحركة علمية عبر التاريخ الإسلامي. ويتولى مجلس علمي هذه المهمة. ويحل هذا المجلس العلمي محل لجنة النشر؛ ليكون ما يصدر عن المعهد: ممثلًا لفكره ومنهجه، وليس مجرد: نشر مادة جيدة.

(ب/ 2) دراسة مشروعات حركات التجديد وأعلامه، لوضع المعهد في سياقها.

(ب/ 3) التعامل مع التراث عبر محاور سبعة: تحديد الغاية من العناية به، ومسح الجهود المعاصرة ذات الصلة به، وتحديد الأولويات، ومعايير القبول، ومعايير التنقية، ومنهج التحقيق والنشر، وإعداد مدخل للتراث كمقرر جامعي. ولم تتطرق تلك التقارير لأية معايير أو مؤشرات لتفعيل تلك المحاور على نحو منضبط.

(ب/ 4) نقد الفكر الغربي، وتفكيك أسطورة عالميته.

(ب/ 5) تطوير علم أصول الفقه: تطرح تلك التقارير هنا العديد من قضايا المنهجية، على نحو لا يخلو من الالتباس والغموض، في ضوء ما يلي:

(ب/ 1/ 5) الغموض في تحديد فضاء المفاهيم: تطرح تلك التقارير تساؤلات أولية حول مصطلح (المنهجية) تشمل: تعريف المنهج والمنهاج في اللغة وفي القرآن الكريم، وتشير إلى إمكانية استخدام: المنهج للفكر، والمنهاج لطريقة الحياة، والنهج أو المنهجية لطرق البحث. وتفرق بين: مناهج البحث، ومناهج الفكر.

(ب/ 2/ 5) استيلاء ثنائيات إشكالية الطابع: من ذلك الدعوة إلى التفرقة بين مستويين لرفض الانحرافات الفكرية: مستوى أكاديمي يبحث في أسباب الظاهرة، ومستوى جماهيري يبين الرأي الشرعي فيها، مع استعانة كل منهما في رصد الانحرافات بالآخر.

(ب/ 3/ 5) الانفتاح المنهجي، غير المشروط: تدعو تلك التقارير إلى: ترجمة كتب المنهجية من لغاتها الأصلية إلى العربية، ونشر الكتابات التراثية المعنية بالقضايا المنهجية، كخطوة تسبق إعداد المداخل والكشافات والكتب الجامعية، على أن يشرف مكتب القاهرة على تلك الأنشطة على صعيد كافة مكاتب المعهد(46). ولا نجد إشارة هنا لأية قواعد تحكم عملية الترجمة والنشر، وتكفل الانفتاح المنضبط، الذي لا يؤدي إلى مزيد من التعتيم المنهجي.

(ب/ 4/ 5) التصور المختزل لمفهوم المدرسة الفكرية: من المفارقات أن يرد في ندوة مستشاري المعهد عام 1992، أن اعتبار المعهد مدرسة فكرية، يعتبر أمرًا سلبيًا،

بدلًا من اعتبار ذلك غاية يتم السعي إليها. والتبرير الذي يساق لذلك هو: الحاجة إلى الاجتهاد والإبداع المستمر، الذي يحتاج إلى تكوين مدارس فكرية، وليس مدرسة واحدة. والأغرب هو القول بأن المدرسة الواحدة تعني الجمود، خاصة ونحن في إطار إشكالية وليس في إطار أصل محدد. وفي ذات السياق تأتي الدعوة إلى إعادة النظر في أي مقولة دون اعتبار للمسلمات والحرية في تكوين الأفكار(47).

(ب/ 6) التراجع عن مستهدف (إعداد الكتب الجامعية): تبنت هذه التقارير فكرة أكثر تواضعًا من إعداد كتب جامعية في كافة التخصصات. واستبدلت ذلك بفكرة: القراءات والمستلات، والتعاون مع الجامعات ومراكز البحوث، مع التركيز على: مراجعة رسائل الماجستير والدكتوراة الصادرة خلال الثلاثين سنة الماضية، والتعاون مع هيئات التدريس بالجامعات لفحص مناهج الجامعات وتعديلها، ودراسة البرامج التربوية للحركات الإسلامية(48).

(ب/ 7) خلو فرع المعهد بالقاهرة من الكثير من أهم أدبيات إسلامية المعرفة: تكفي الإشارة هنا إلى عدم وجود ما يتجاوز أصابع اليد الواحدة من بين أكثر من مائة دراسة علمية لإسماعيل الفاروقي في مكتب المعهد بالقاهرة(49).

(ب/ 8) عدم تفعيل التوصيات: لا تزال معظم التوصيات التي طرحت في مؤتمرات المعهد وندواته، حبرًا على ورق ومن هذه التوصيات ذات الأهمية الإجرائية:

(ب/ 1/ 8) تشكيل لجنة مشتركة في إطار المعهد تناط بها ثلاث مهام: صياغة سياسة للتأصيل، التعاون مع الجامعات، نشر ما يتم التوصل إليه.

(ب/ 2/ 8) تشكيل فرق عمل لإنجاز أدوات التهيئة العلمية للمصادر الإسلامية، وإعداد بحوث عن المنهج العلمي في القرآن والسُّنّة، وإعادة النظر في سياسات الدعوة، وفي مناهج إعداد الدعاة(50).

الفصل الثاني

الحقل المفاهيمي للمنهجية الإسلامية

المقصود البحثي لهذا الفصل هو تقديم بيان حالة لإسهام أدبيات إسلامية المعرفة في بناء الحقل المفاهيمي للمنهجية الإسلامية.

ولمفهوم "المنهجية" فضاء معرفي واسع للغاية عند رموز مدرسة إسلامية المعرفة. ففهم قانون العقوبات الإسلامي يعد: قضية منهج. والسبيل لتحليل حدّ الزنا هو: منهجية يتكامل فيها الوحي والعقل والطبائع والوقائع. والتأمل في سكن الطلاب الجامعيين، وتنزيله على قانون العقوبات: درس في المنهجية، يجمع بين: هداية الوحي ودواعي الطبائع وضوابط العقل ومستلزمات الواقع(51).

ويتضح مدى اتساع مفهوم "المنهجية" من إشارة د. طه العلواني إلى المحاور الستة لإسلامية المعرفة: بناء نموذج الأمة المعرفي، المنهج الإسلامي والمنهجية الإسلامية، المناهج الفكرية للتعامل مع كل من القرآن وربطه بالواقع، والسُّنّة لبناء منهجية السُّنّة، والتراث الإسلامي، والتراث الإنساني(52).

وينقسم هذا الفصل إلى مبحثين: يتناول الأول التعريف بمفهوم المنهاجية الإسلامية، ونظائره وأشباه نظائره الإسلامية. أما الثاني فيرصد حالة الشبكة العلاقية للمفاهيم الفرعية التي تتشكل من بنية المفهوم الأم محل البحث.

المبحث الأول: المنهاجيــة: المفهوم والنظائر وأشباه النظائر

تتعدد تعريفات مفهوم المنهاجية الإسلامية في أدبيات إسلامية المعرفة، كما تستخدم تلك الأدبيات مفاهيم أخرى بفضاء مناظر أحيانًا، وشبه مناظر في أحيان أخرى

لمفهوم المنهاجية الإسلامية. وتشمل تلك المفاهيم: المنهاجية التوحيدية، المذهبية الإسلامية، المنهج الإسلامي، النظام المعرفي الإسلامي، النظام المعرفي في القرآن، المنهج المعرفي الإسلامي، المنهاج، النسق القياسي. وفيما يلي بيان ذلك:

أولًا: مفهوم المنهجية الإسلامية: من أهم التعريفات التي تقدمها أدبيات إسلامية المعرفة لهذا المفهوم:

1 - **المنهجية عند د. سيف الدين عبد الفتاح: المنهجية هي**: التفكير في ظواهر وعوامل: الأفكار، الأشخاص، الأشياء، الرموز، النظم. وتقوم المنهجية على الترابط بين: النظام المعرفي، والنظام القيمي والعقدي، ومناهج التعامل مع مصادر التأسيس والتراث، والواقع. ويمثل بناء المنهجية نقلة معرفية من دائرة: الفكر الآبائي، إلى التفكير المستقل بالظواهر، واكتشاف السنن والعاقبة. والمنهاجية بذلك هي: منهج المناهج. هي بتعبير آخر: طرق التفكير بناءً وتفعيلًا وتشغيلًا، في رؤية يتواصل فيها: مسلمات ما قبل المنهج، وما بعد المنهج، وعمليات التفعيل والتشغيل. وإشاعة علوم المنهج في الأمة هي مطلوب العصر. والمنهاجية عقبة تقتحم لابتغاء الرشد(53).

وتتحدد من هذا التصور الكلي لمفهوم المنهجية الإسلامية، أبعاد: عملية الوعي المنهجي، وهي الوعي بمصادر التنظير الإسلامي، والإمكانات المنهجية، والصعوبات، والتطبيق، وترجمة هذا الوعي في عملية بناء منهجية متكاملة.

والمنهج منظومة يستحيل تجريدها من مقولاتها وفلسفتها. ومن أهم عناصر هذه المنظومة: الفلسفة الكامنة فيما قبل المنهج، الوسائل الموصلة إلى المقصود من أقرب طريق، الأدوات البحثية اللازمة لقطع رحلة السفر، القواعد التي تفرضها طبيعة المصادر المعرفية، التنظير والتطبيق في تناول المادة المعرفية(54).

ولا موضع في ظل هذا التعريف للمنهاجية، للتفاعل الدفاعي مع منهاجية

التغريب، بأشكاله التي تشمل: التفاخر، رد الشبهات، القبول بالمنهجية الغربية كمسلمة، افتراض التشابه بين المنهجية الإسلامية والمنهجية الغربية، النقد الجزئي من أرضية غربية.

وثمة حاجة إلى منهاجية أصلية بديلة، أهم عناصرها: اعتزال مناهج الجدل والفلسفة الفاسدة، وتأصيل المفاهيم في ظل إطار مرجعي ضابط لها باعتبار المنهج مسألة مفاهيم، والرؤية الكلية للمنهاجية بوصفها معمار العلاقات بين: مصادر النظام المعرفي الإسلامي وأدواته ومستويات التأسيس، والعلاقات فيما بينها، وفقه تلك العلاقات بما يوصل إلى النفوس البصيرة(55).

2 - المنهجية الإسلامية عند د. لؤي صافي: يراد بها: السعي لتحديد العلاقة بين الثابت (المبادئ المعرفية المعيارية الضابطة)، والمتغيرات (المفاهيم والأحكام التصورية) بهدف: البناء الحضاري، والإصلاح الثقافي. ومن أهم بواعث العناية بالمنهجية الإسلامية بهذا المفهوم الآن:

1 - الغربلة، لا القطيعة: ليست الغاية من بناء المنهاجية الإسلامية الآن القطيعة مع الآخر أو مع تاريخنا، وإنما يتمثل الهدف من ذلك في: تجاوز قصور المنهجية التراثية الناجم عن نزعتها النصوصية والحدسية، وتجاوز قصور المنهجية الغربية المتولد من نزعتها الوضعية.

2 - تجاوز التشرذم المعرفي للمعرفة الحديثة، واستعادة التكامل المعرفي.

ج - التجاوز الاستيعابي للفكر الغربي (بوصفه تقليدًا للآخر) وللفكر التراثي (بوصفه تقليدًا للآباء).

د - تجاوز الفهم الخطّي للزمن، لصالح مفهوم يربط الزمان والمكان بأربع ثنائيات مجالية: التفاعل بين: الوضعي والعلمي، وبين الكلي والجزئي، وبين الموضوعي والذاتي، وبين الثابت (النص) والمتغير (التفسير) (56).

والملاحظ أن هذه الدراسة تطرح ثنائية: المنهاجية التقليدية/ المنهاجية المقصدية، بشكل يعوزه الوضوح. فالمنهاجية التقليدية، بزعم هذه الدراسة مغايرة للمنهاجية المقصدية في: الموقف من العلـم والوحي والسُّنّة والإيمان ومعيار الصحة. والمهم أن البديل المنهجي الذي يطرح من أرضية المنهاجية المقصدية، يتسم بالغموض في موقفه من السُّنّة، ومن القرآن. فما معنى المقولات التالية: التحول في النظرة إلى العلم، من اعتباره: حقائق منجزة، إلى اعتباره: خبرة متجددة؟ والتحول من النظر إلى الوحي من اعتباره: مصدرًا مستقلًا عن السياق الاجتماعي، إلى اعتباره مصدرًا: مرتبطًا بمتغيرات اجتماعية؟ والتحول من النظر إلى السُّنّة، على أنها: مصدر به أحكام مطلقة، إلى كونها: توجيهات في سياق تاريخي؟ والتحول من النظر إلى الإيمان، على أنه: محدد للفلاح الإنساني، إلى كونه محددًا في سياق سببية العلاقات الاجتماعية؟(57).

ويطرح د. لؤي صافي ما يسميه: المنهجية العلمية، المنهجية المتوازنة. ويمهد لتعريف تلك المنهجية بتعريف كل من: الوحي (بأنه خطاب إلهي يحدد: الرؤية الكلية للوجود، وقواعد السلوك الفردي والجماعي) والعقل (ويعرفه بأنه أداة معرفية محكومة بمبادئ وقناعات قبلية، أو هو: تراكم معرفي متشكل من أحكام ذات دلالات حسية وعلوية) والعلم (نشاطات معرفية خاصة بسير قوانين طبيعة الوجود وحركته) ويقارب بين العلم بمدلوله الغربي والفكر العلوي المصدر، تأسيسًا على المقدمات السابقة، بالقول بأن الحركة العلمية الغربية ترتكز على: مقدمات مستعارة من الفكر العلوي المصدر تستعصى على الاختبار التجريبي، تتمثل في: عقلانية قوانين العالم الطبيعي. ويخلص من ذلك إلى التماثل في المنهجية بين المعرفتين: الحسية، والعلوية. فمعرفة الواقع التجريبي تتم من خلال بنية نظرية، والخطاب القرآني يتحاكم في التدليل على صدقيته، للواقع المحسوس. وبؤرة نموذجية التجربة الراشدة هي: القواعـد الكلية التي وجهت فعل الصحابة(58).

ويخلص من كل ما سبق إلى أن المنهجية المتوازنة المبتغاة هي التي: تشمل طرقًا إجرائية لاستنباط قوانين كلية من: الوحي، والتاريخ، تؤمّن التكامل بين: قواعد الاستدلال النصّي، وقواعد الاستدلال الفعلي. وتتعلق الأولى بمصدرية الوحي والتعامل مع القرآن على أنه (كلٌّ متكامل، ينبغي دراسة أي مسألة في ضوء مجمل النصوص القرآنيـة والسُّنّة الصحيحة ذات الصلة بها، مع فهم دلالات النصوص منفردة ومتضايفة في: سياق الآية ومجمل الوحي والسياق الاجتماعي التاريخي للتنزيل، وتعليل النصوص والربط بين الأحكام والمفاهيم بما يحقق تناغمها). أما قواعد الاستدلال الفعلي، فهي: خطوات تحليل الأفعال الاجتماعية، وتشمل: الكشف عن محددات الفعل (غايته الكلية، الإجراء العملي اللازم لتحقيق مقصده، أنماطه، القوانين الحاكمة بالتفاعلات الاجتماعية) ونظم الأحكام الكلية في منظومة متكاملة منسجمة، وصولًا إلى: النسق العام للاستدلال (ويشمل: خطوات التطابق المنهجي بين الاستدلالين النصّي والتاريخي، وهي: تصنيف العبارات/ الأفعال المتماثلة، تحليل النص/ الظاهرة، إلى مركباتها الرئيسة، تحديد أوجه التماثل والاختلاف، تطوير منظومة مفترضة من الأحكام النصية والعملية، وإزالة التناقضات المحتملة بين الشرعي والتاريخي(59).

ولا يخفى أن هذا الطرح للمنهجية يعاني من قصور منهجي خطير خاص بتحديد: الناظم والمنظوم. فالسؤال هو: ما هو نسق الأولوية في عملية الجمع على هذا النحو بين الوحي والتاريخ؟

3 - المنهجية عند د. منى أبو الفضل: هي "كيفية لتناول الأمور"، على نحو يخرج من: التركيز على الماهية، إلى التركيز على الآلية.

إلا أن د. منى أبو الفضل تسكن هذا التعريف الذي يركز على البعد التطبيقي، داخل مفهوم واسع للمنهاجية. فالمنهاجية تعني عند إطلاق مفهومها في العلوم الاجتماعية: مناهج وأدوات البحث، وآليات التعاون مع المصادر، وكيفية بناء

العقل، واللغة والوسائل، الناقلة من: مستوى الفكر إلى مستوى: المدرسة المعرفية. هي بتعبير آخر، تأسيس مدرسة معرفية: الخبرة المعاشة في جماعة علمية، وعملية توليد المفاهيم، في سياق تراكم علمي، وليس في سياق معلوماتي(60).

4 - المنهجية عند د. فتحي ملكاوي: يراد بالمنهجية: بناء النموذج المعرفي الإسلامي. وأساس هذه المنهجية هو: القيم والمقاصد العامة للإسلام. إلا أن ملكاوي يضع القارئ في موضع التباس، حين يحدد القواعد المعرفية لخطاب علماء الاجتماعيـات المسلمين، حيث يسلك في جيدها: بناء النموذج المعرفي الإسلامي، وبناء منهجية القراءتين، وتطوير مناهج التعامل مع كل من: القرآن، السُّنّة، التراث الإسلامي، التراث الإنساني. فهل هناك فرق بين هذه البنود الثلاثة، إذا كانت المنهجية هي: بناء النموذج المعرفي الإسلامي؟(61).

ثانيًا: النظائر وأشباه النظائر: تشمل نظائر وأشباه نظائر مفهوم المنهجية الإسلامية، المستعملة في أدبيات إسلامية المعرفة: المنهج الإسلامي، المنهاج، النموذج المعرفي الإسلامي، النظام المعرفي في القرآن، المنهج المعرفي الإسلامي، المذهبية الإسلامية، النظام المعرفي الإسلامي، النسق القياسي، منهجية الفقه الحضاري المتجاوز. وفيما يلي بيان لتعريف تلك الأدبيات لتلك المفاهيم:

1 - المنهاج: يسوي د. عماد الدين خليل بين: المنهاجية، والمنهاج، والمنهج، في دراسة له يعيد فيها قراءة التراث الإسلامي من داخله، يخلص منها إلى ما يسميه: منهاجية ابن خلدون، والتي يرى أن جوهرها هو الانطلاق من: إسلامية المعرفة بشكل ثابت في نشاطها المعرفي، ورؤيتها التربوية الحضارية الكلية للإنسان، ورؤيتها النقدية للحركة التاريخية.

وتميز هذه الدراسة بين: المنهج والروح العلمية. فالمنهج هو: تقنية عمل في حقل معرفي، للكشف عن حقيقة ما، أو مقاربتها، تحليلًا وتركيبًا، بالاستفادة من تراكم الخبرة. أما الروح العلمية، فهي: أمر ذاتي ينبع من البنية الحضرية للباحث

المحددة لرؤيته للعالم ولتعامله البحثي مع الظواهر. أما المنهج، فهو: دوائر تنداح من بؤرتها المركزية الحرفية، باتجاه: التأثر بالخصوصية الحضارية، ليصير في مداه الواسع مرادفًا للمنهاج (الطريق السهل الواضح)، لتنفيذ مطالب العقيدة على أرض الواقع، عن طريق البحث العلمي، الذي يعني: تحويل جماعة ما رؤيتها أو برنامجها، أو شريعتها، إلى واقع معاش(62).

2 – مفهوم المنهج: لهذا المفهوم معان ثلاثة: المذهب الفكري العام، طرق البحث، الإعداد العلمي لمادة تعليمية. ويشمل المنهج بالمفهوم الأخير: تحديد المحتوى المعرفي، والأهداف التربوية، وطرق التدريس، وطرق وأساليب التقويم. وتشمل إشكاليات إعداد المادة العلمية: عملية اختيار المادة العلمية، وتحديد المستجدات المسكوت عنها في النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي، والأهداف العامة للمنهج، والمحتوى والأهداف التربوية. وتشمل إشكاليات تطبيق المنهج عمليًّا: المعرفة السابقة لدى الطالب، والاعتبارات الداعية إلى التطبيق، وتحديد النطاق الأمثل لتطبيق المنهج(63).

وفي معرض إثبات السبق الإسلامي في تأسيس المنهج التجريبي، تتحدث إحدى الأدبيات عن: مثلث المنهج التجريبي. وتبين هذه الدراسة أن: أساس العلية ليس هو مبدأ عدم التنافر الصوري، وإنما التجربة، وأن علم أصول الفقه يقوم على: تحديد مبدأ السبب الكافي للمسبب. والمنهج التجريبي عند المسلمين له شقان: المنهج السلبي (الابتعاد عن الأحكام المختزلة، وتبديد الأوهام العارضة الأربعة: أوهام التقليد والتلقين، وأوهام اللغة، وأوهام الوجدان الفطري، والأوهام المعرفية) والمنهج الإيجابي (لتحديد الصفات الجوهرية من خلال: قائمة الحضور (هل الشيء موجود؟)، قائمة التدرج (تدرج الظاهرة في القوة والضعف)، السبر (التمييز بين الصفات الجوهرية والصفات العارضة)، والأمارات، القياس التمثيلي باعتبار الغائب بالشاهد(64).

والملاحظ أن هذه الدراسة وقعت وهي تقرر أسبقية المسلمين في تأسيس المنهج التجريبي في استيراد مفردات المنهجية التجريبية الغربية في تحديدها للمنهج الإيجابي، وفي تحديدها للخطوات الست للمنهج الاستقرائي عند ابن الهيثم، وهي: النظر في المقدمات المسبقة للعلم التجريبي، والتدرج والترتيب، وتمحيص الفروض، والتحفظ من الخطأ في النتائج، والتخلص من الأوهام. إلا أنها في تحديد الطريقة الاستقرائية عند الأصوليين، طرحت خطوات خمس هي: طريقة اطراد العلة (التلازم بين العلة والمعلول، وشرطه: التواتر في الإنسانيات، والتكرار في الطبيعيات) وطريقة العكس والافتراق (وأدخلت فيها المفهوم الغربي وهو: قائمة الغياب) وطريقة الدوران (دوران العلة مع المعلول وجودًا وعدمًا، مع إضافة علاقة التضايف) وقاعدة التدرج (حصر الوصف بين النفي والإثبات، من التناهي إلى اللاتناهي) وقاعدة تنقيح المناط، أو طريقة البواقي (وهو منهج جامع للطرق الأربعة السالفة، التي يتم من خلالها تحديد العلة، وتعيين الفرد الأقرب إلى الصواب. ومن خلال هذه القاعدة يتم اكتشاف الوصف الجوهري). وتؤكد هذه الدراسة على أن أساس سلبيات تفكيرنا العربي المعاصر هو اعتقاد تولد عن تواتر مكذوب تعودنا عليه، مفاده الافتتان بالمناهج الحديثة(65).

ويفرق د. طه العلواني بين: المنهج الإسلامي، ومناهج البحوث في فروع المعرفة فالمنهج الإسلامي شبيه بالصناعات الثقيلة (صناعة أدوات الإنتاج) في حين تشبه مناهج البحوث: الصناعات الخفيفة. فالمنهج الإسلامي هو المنهج الأم، والمدخل الحاكم للمشروع الحضاري البديل، ويشمل: البرامج الإسلامية المرحلية، ومناهج البحث في العلوم والمعارف. وهو منهج للفكر والحياة معًا، تتفرع منه مناهج مترابطة، وهدفه هو: إقامة الحياة الإسلامية، ومكوناته هي: مفاتيح الإضاءة، مداخل الوصول، المعايير الأساسية الحاكمة للمناهج الجزئية(66).

3 - النسق القياسي: يراد به: العناصر والمفردات والعلاقات والتفاعلات،

والترتيبات. ويراد بقدرة النسق على قياس الواقع: الوصف، التصنيف، الترتيب، التفسير، التحليل، التعميم، التقويم(67).

4 – منهاجية الفكر الحضاري المتجاوز: عنيت إحدى أدبيات إسلامية المعرفة بالتعريف بهذا المفهوم، وتحديد الإشكاليات التي يجيب عنها، وتلك التي تتولد عنه، على النحو التالي:

أ – منهجية الفقه الحضاري المتجاوز: هي عملية إحياء للتأصيل الشرعي، للأحكام الضابطة للمتغيرات الحادثة، في الواقع المعاش. ويراد بمفهوم التجاوز: الانطلاق من: المرجعية التوحيدية. ويراد بها: الربط المنهجي بين: التوحيد (كجوهر للنموذج العقيدي الإسلامي)، والاجتهاد (كجوهر للفعل الحضاري للأمة) بهدف: التجاوز التوحيدي للعلمانية والرد على تحديات التغريب، وضبط متغيرات الواقع المعاش بالشريعة، والتجاوز الحضاري والمعرفي لأزمة العالم المعاصر، حتى تكون: العالمية الإسلامية الثانية، والخلافة، على منهاج النبوة(68).

ولا يخفى أن هذا التعريف يستبطن: ضرورة العودة إلى التراث، بما أن المطلوب هو: إحياء التأصيل، وليس: عملية إنشاء منهج. وفضلًا عن ذلك، فإنه يجمع بين الإحساس بالأزمة الراهنة، والطموح المبالغ فيه. وهي سمات سوف تتضح لاحقًا. وتؤدي تلك السمات إلى تسلل الكامن الغربي إلى المفاهيم الفرعية التي تشكل الحقل الدلالي لمفهوم منهجية الفقه الحضاري المتجاوز. ومن شواهد ذلك:

(1) المستويات الستة للمنهاجية الاجتهادية: تطرح هذه الدراسة ما تسميه بالمستويات الستة للخطاب الإسلامي المعاصر المؤسس لـ: المنهجية الاجتهادية. وبعيدًا عن مفهوم: الجسد العضوي المتفاعل، والدائرة كمفهومين إسلاميين، تأتي فكرة المستويات الستة المتتابعة، والتي هي عند التدقيق فيها، يمكن دمجها في أي واحد منها، فيما لو كان منطلق بناء المفهوم هو: الفضاء المفتوح للمفاهيم القرآنية. وتبدأ تلك المستويات الستة بـ: المستوى الفكري (رسم معالم تلك المنهاجية)،

المستوى المنهجي (إسلامية المعرفة على ناظم التوحيد)، المستوى الثقافي (مجابهة الأفكار الميتة والفتاكة) المستوى السياسي (الاجتهاد من أجل التجديد الحضاري الاجتماعي) مستوى الأمة والحضارة (تأسيس البعث الحضاري للأمة)، مستوى الأمة والعالم (الانطلاق نحو العالمية الإسلامية الثانية).

وتحدد الدراسة التساؤلات الأربعة الرئيسة التي تجيب عنها المنهاجية الاجتهادية، وهي: من يجتهد؟ فيم؟ كيف؟ لم؟. إلا أنها بدلًا من أن تقدم بناء لهذا المفهوم ينطلق من هذه الأسئلة، تحصر نفسها في السؤال الأخير، كما سيتضح لاحقًا.

(2)غاية المنهاجية الاجتهادية المعاصرة: ترمي تلك المنهاجية إلى مواجهة نوعين من التحديات: تحديات الداخل الإسلامي (التجزئة، التعصب المذهبي: الديني، والفقهي) وتحديات الخارج (فكر الغرب ونموذجه الحضاري) إلا أن الدراسة لا تقدم توصيفًا لما تسميه: الواقع المبتلى، مبررة ذلك بـ: أن التحديات الداخلية معروفة، كما لا تقدم توصيفـًا لآليات تنزيل الشريعة على ذلك الواقع، ولا تثير السؤال الأهم: ما هي المنهاجية الاجتهادية على الصعيد الإجرائي الذي يحدد خطوات الانطلاق من: الواقع المبتلى، إلى طموح العالمية الإسلامية؟ كما لا تفسر كيفية الجمع في آن واحد بين الحديث عن: التحدي الغربي، والتساقط الحضاري الغربي العلماني؟ فهل الغرب في سبيله إلى السقوط الحضاري؟ أم أنه يمثل تحديًا يشكل أحد جناحي الغاية من المنهاجية الاجتهادية المعاصرة؟ (69).

(3) محطات التجاوز الحضاري: تذهب هذه الدراسة إلى أن التجاوز الحضاري يتم عبر نقلات أساسية ست. والتدقيق في تلك النقلات يبين أنها متداخلة، فضلًا عن عدم تحديد الدراسة لآليات تحقيقها. بل إن هذه النقلات في الواقع مسلمات إسلامية كما سيتضح بالطرح التالي لها:

(أ) النقلة المعرفية: تشمل أساسيات التوحيد.

(ب) النقلة الاعتقادية: تجريد التوحيد كناظم للاستخلاف الإنساني في الأرض.

(ج) النقلة المنهجية: اعتبار الوحي مصدرًا للمعرفة، ومؤسسًا للفعل الإنساني، بتنزيل الشريعة على الواقع.

(د) النقلة الرسالية: اعتقاد الأمة أنها صاحبة وظيفة رسالية تتمثل في: الدعوة، الشهادة، إقامة دولة الخلافة.

(هـ) النقلة القيمية: الاعتقاد بأن قيمة الحق متصلة بذات الله تعالى، وقيمة الخير متصلة بالمسلم، وقيمة الجمال متصلة بالكون.

(و) النقلة الحضارية: وتشمل عوالم ثلاثة: عالم الفكر (جعل الإسلام مرجعية للأمة)، عالم الأشخاص (المسلم الرباني)، عالم الأشياء (تعمير الكون وفق السنن الكونية).

(4) الأفق السياسي للمنهاجية الاجتهادية: يتمثل مثلث هذا الأفق في:

(أ) الاجتهاد بمنهاجية منضبطة: تستمد هذه المنهاجية انضباطها من الأصول الشرعية، ويتحدد مجالها بالخماسي التالي: رصد إجماع الأمة في المسائل المصيرية، تفكيك النموذج العلماني الغربي، تحديد منهاجية التعامل مع: الأدوات المنهاجية العلمانية والمفاهيم المتداولة، إسقاط المنهج الحركي النبوي على الواقع الحركي المعاصر للحركة الإسلامية، تحديد نمط المرجعية الإسلامية الحاكمة.

(ب) تأصيل نظرية إسلامية ذات مستويات ثلاثة: مستوى معرفي فلسفي، ومستوى عقائدي أصولي، ومستوى حركي واقعي.

(ج) المَا بعدية: بناء نموذج ما بعد الحضارة الغربية، الذي يمثل نموذجًا عالميًّا إسلاميًّا بديلًا للحضارة العلمانية الغربية، التي انتهت دورتها الحضارية(70).

(5) ضوابط وآليات المنهاجية: تسلم الدراسة التي بين أيدينا بصعوبة تحديد آليات وضوابط للتجاوز المنهجي (71).

(6) التقتير المعرفي: تتجلى هذه السمة في خلو هذه الدراسة من أي بيان يذكر للفضاء المعرفي للعديد من المفاهيم الجديدة التي طرحتها، سواء على صعيد البناء النظري، أو البناء الإجرائي لتلك المفاهيم، ناهيك عن تحديد أطر تفعيلها. ويكفي التمثيل لذلك بالمفاهيم التالية، التي لم تزد الدراسة عن مجرد ذكرها: الاجتهاد الحضاري، نموذج الحضارة المجتهدة، مراحل فقه الواقع (فقه التنزيل، فقه التشغيل، فقه التفعيل؟، تجاوز: المجمعات الفقهية، إلى: دوائر الحوار، تجديد الإطار النظري لأطروحة إسلامية المعرفة، الفقه الحضاري، الشهود الحضاري(72).

5 - النموذج المعرفي الإسلامي: يراد به الرؤية الإسلامية الكلية المتعلقة بالخالق والوجود والإنسان والحياة والمآل، بوصفها أسئلة أولية لا يمكن منهجيًّا الانطلاق في عملية الفهم إلا بعد الإجابة عليها. ويكمن هنا الفارق الجوهري بين الرؤية الكلية الإسلامية والنموذج المعرفي الغربي. فالأخير يعتبر الأسئلة الكلية أسئلة نهائية يسعى الإنسان من خلال البحث العلمي الإجابة عليهـا، في حين يعتبرها الأول منطلقًا للبحث العلمي. بتعبير آخر، ينطلق النموذج المعرفي الإسلامي من الفطرة، في مقابل انطلاق النموذج المعرفي الغربي من الاكتساب. ومن جهة أخرى ينطلق النموذج المعرفي الإسلامي من كون الإنسان فريدًا ومكرمًا، ومن كون الآخر أمة دعوة، في حين ينطلق النموذج المقابل من باب (التشيؤ) واعتبار الآخر عبئًا في أحسن الأحوال. ويفرق النموذج المعرفي الإسلامي بين أمرين: إدراك العقل للأشياء، بمعنى تصورها وفهمها، وإلزام العقل، بمعنى ضرورة تصديقه للأشياء. ولقد أمات النموذج المعرفي الغربي الإله، ثم الإنسان، ليصل إلى بقاء (الشيء) وحده، وتولدت عنه مفاهيم ضبابية لا غاية لها إلا إحراج الآخر، على نحو لا يمكن معه الحوار مع ذلك النموذج إلا من خلال صياغة لنموذجنا المعرفي، وتفهم لأبعاد النموذج المعرفي للآخر، والتخلص من عقدة حاضرنا الراهن المتمثلة في مفارقة كون النموذج المعرفي الغربي أكثر فاعلية في الغرب من

مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة. بلغة أخرى، فإن أمتنا بحاجة إلى صياغة نموذجها المعرفي الكاشف عن طالعه الفريد، بحكم أن الخطاب القرآني آت من خالق مفارق، لا من أمة أخرى، وبالتالي فإن دعوتنا إليه ليست دعوة لإلحاق الغير بنا، بل للانضمام إلينا تحت راية الحق المطلق. واستعادة القابلية لتوليد العلوم لخدمة النص الديني هي مفتاح صياغة ذلك النموذج (73).

6 - **النظام المعرفي القرآني**: يراد به: القواعد المستخلصة من القرآن الكريم لدراسة مناهج التعامل مع الوحي والتراث، ونقد المناهج والتجارب الإنسانية، وبناء منهج تجديدي توحيدي له أركان ثلاثة: الإيمان والعلم والعمل، يتم به تدارك المناهج التي طورها السلف للتعامل مع القرآن، وحجبت نصه عنهم، وذلك بالتمييز بين الوحي والكون كمصدرين للمعرفة، وبين العقل كطاقة، وكوسيلة للمعرفة (74).

7 - **المنهج المعرفي الإسلامي**: يراد به: ضبط العلاقة بين مصادر ثلاثة: الواقع، الوحي كمقوم وموجه له ومصدر معرفي، والعقل المتعامل معهما في حدود معطيات كل منهم. والمتغيرات هي موضع الإبداع المنضبط للثوابت الإسلامية التي توجه التفاعل بين الوحي والعقل والحس، وتضبط التكامل فيما بينهم. فالوحي يقدم إجابات نهائية خاصة بعالم الغيب، وتوجيهات تساعد الإنسان في التوصل إلى إجابة فيما يختص بعالم الشهادة. ولجعل عالم الغيب من اختصاص الوحي دلالة منهجية مهمة تتمثل في: عدم تبديد الجهد العقلي في استكشاف عالم الغيب بوصفها وظيفة فوق طاقته، وتوظيفه بكل طاقاته في عالم الشهادة، في ظل ثوابت تنظيم حياة الإنسان التي يقدمها الوحي. ومعنى ذلك أنه لا دور للإنسان في دائرة الثوابت إلا: التلقي للامتثال لها. أما خارج دائرة الثوابت فإن الوحي يقدم إرشادات للاجتهاد لصياغة قواعد للسلوك لضبط دائرة المباح بقواعد تنطلق من وازع داخلي، وليس من مجرد وازع خارجي كما هو الحال في النظم الوضعية غير الإسلامية(75).

8 – المذهبية الإسلامية: تطرح إحدى أدبيات إسلامية المعرفة مفهوم (المذهبية الإسلامية) الذي قد يختلط مع المذاهب الفقهية الإسلامية، بدلالة مغايرة، فتعتبره مرادفًا للمنظور الإسلامي بعوالمه الثلاثة: البداية، الشهادة، المصير، وبمنهاجيته الرباعية الروافد: التجريبية، السمعية، الاستنباطية، التاريخية. وتحدد مضمون البديل المنهجي الإسلامي، ووظائفه على النحو التالي:

(1) المضمون: معرفة يقينية من القرآن والسُّنّة، على أساس أن السُّنّة بمثابة تجسيد عملي للبلاغة القرآنية، ومصدرًا للتشريع وللتمييز بين ما يستقل العقل بإدراكه وما لا يستقل بإدراكه.

(2) الوظائف: يؤدي البديل المنهجي الإسلامي بتعريفه السابق أربع وظائف، تساهم كل منها في تحقيق الوظيفة التالية لها، وهي:

1) حفظ العقل من الخوض فيما هو خارج حدود قدراته.

2) تحقيق التوازن المعرفي بحيازة الإنسان بالقدر الضروري من المعرفة بالغير، وحثه على معرفة الشهادة.

3) تحقيق التوازن السلوكي كثمرة لتحقيق الوظيفتين السابقتين.

4) تحقيق الغاية من الخلق والاستخلاف(76).

المبحث الثاني: المفاهيم الفرعية

تواجه عملية بناء المفاهيم التي تشكل الشجرة المفاهيمية لمفهوم المنهاجية الإسلامية، والتي تحدد شبكة علاقاتها، قدرًا كبيرًا من الغموض في أدبيات إسلامية المعرفة. ومن أهم المفاهيم هنا: العلم، المعرفة، النص، العقل والنقل، التقليد والاجتهاد، الموضوعية. وتستدعي هذه المفاهيم عددًا من المعضلات الفكرية. وسنسعى في هذا المبحث إلى بيان حالة تلك المفاهيم الفرعية، وشبكة علاقاتها مع المفهوم الأم محل البحث.

أولًا: المعرفة / العلم: ثمة أدبيات تؤسس دعوى الاختلاف بين المفهومين على مقاربة في تحديدهما في القرآن، والعلاقة بينهما وبين مفاهيم، مثل: النظام المعرفي الإسلامي، والنسق السياسي، والتراث، والنص. وتولد هذه المقاربات ثنائيات مفاهيمية جديدة، ولا تجلى الفضاء القرآني لهذه المفاهيم، ولا شبكة العلاقات الكائنة بين حقولها الدلالية. وفيما يلي بيان موجز لذلك:

1 - المعرفة / العلم: تتعدد تعريفات هذين المفهومين في أدبيات إسلامية المعرفة، كما تختلف طبيعة العلاقة بينهما من دراسة لأخرى، وتتولد عن ذلك العديد من الثنائيات المعرفية، فضلًا عن التيه المفاهيمي. وفيما يلي بيان لذلك:

1 - التعريف الأول: تعرف إحدى أدبيات إسلامية المعرفة، المفهومين محل البحث على النحو التالي:

(1) المعرفة: يراد بها: إدراك البشر الأشياء، وتصورهم للأشياء. وهي ثمرة التقابل بين: ذات مُدرِكة وموضوع مُدرَك. والتوحيد هو: مبدأ المعرفة في التصور الإسلامي، وهو كمبدأ منهجي يرتكز على ثلاثة مبادئ فرعية: رفض كل ما لا ينسجم مع الواقع، إنكار التناقضات، الكشف عن الدليل الجديد. ومصدر المعرفة الإسلامية هو: الوحي والوجود. ومن أهم سماتها: التكامل، والترابط بين القول والعمل.

(2) العلم: إدراك الشيء على ما هو عليه(77).

ومن أهم مواطن الغموض المفاهيمي في هذا التحديد لمفهومي المعرفة، والعلم، والتوحيد كناظم لهما، عدم تحديد المراد بـ: الواقع؟ الواقع على ما هو عليه؟ وعدم تجلية الفارق بين العلم والمعرفة فيما لو كان مصدر المعلومة هو: الوحي. فهل نحن أمام: عملية توليد لثنائيات جدلية عقيمة جديدة؟.

التعريف الثاني: تعرف إحدى أدبيات إسلامية "المعرفة" مفهوم "المعرفة" على نحو مغاير لمفهوم العلم:

(1) المعرفة: يراد بها في القرآن – حسب تلك الدراسة – عملية فطرية إدراكية للتمييز بين: المدركات الحسية، بمعلومات مكتسبة سلفًا، وهي ثابتة لكل الناس، وهي: عملية توظيف ذهني لما تراكم في الذاكرة من معلومات حسية. أما العلم فهو: جوهر مستقل للوصول إلى الحق القريب (الظاهر) أو البعيد (الباطن) في شيء ما أو قضية ما، وهو مقصور في القرآن على خاصة الناس، وحين ينسب لمجمل البشر فإنه يقتصر على الظاهر المحـدود.

(2) العلم هو: المعلومة المطابقة للحق بدليل قاطع. ومن هذا التعريف تختلف المعرفة عن العلم. فالمعرفة عملية ذاتية لاسترجاع معلومات قديمة، الغاية منها هي: التمييز بين الظواهر، بالمطابقة التلقائية بين معلومات الذاكرة، ومعلومات الحواس. ويمكن فيها الإنكار دون خوف من كشف الآخرين للحقيقة، لكونها لا تنفصل عن صاحبها. فمقابل المعرفة هو: الإنكار. أما العلم فهو جوهر مستقل عن ذات الإنسان، يمثل: عملية كشف إبداعية غايتها هي الوصول إلى العلة الحاكمة للظاهرة، وتسعى إلى معلومة يقينية جديدة على أساس: التثبت المنهجي، الذي لا يمكن في ظله (الإنكار) دون الخوف من كشف الآخرين للحقيقة. فالعلم يمكن فصله عن صاحبه، وتعلمه، وتدوينه. ومقابل العلم هو: الجهل. وتتمثل العلاقة بين العلم والمعرفة في نظرية القرآن المعرفية، في كون العلم: يزود العملية المعرفية بمعلومات صحيحة مطابقة للحق، تختزن في الذاكرة، تؤدي إلى رد فعل سليم تجاه المثيرات الخارجية.

وتطرح هذه الدراسة ما تسميه: الظاهرة الاجتماعية التوحيدية، التي تثمر: العلم التوحيدي (من مظاهر التيه المفاهيمي هنا: اعتبار: العلم التوحيدي مرادفًا للعقل، والهوى مرادفًا للجهل. وقارن مع ما سلف من اعتبار المعرفة مقابلًا للهوى، والعلم مقابلًا للجهل. وفي تحديد ما يسمى: خطة الخلق العامة، نجد تحديدًا للابتلاء بأنه هو: الأحكام الشرعية المتصلة باستخدام الإنسان لزينة الحياة الدنيا، من خلال التفاعل بين المفاهيم القرآنية الجامعة الثلاثة: النفس والمال والبنون. فالتفاعل بقيم

التقوى والعلم التوحيدي يحقق الشكر لله، والتفاعل بالهوى يحقق كفر النعمة. والتفاعل هو المسئول عن نشأة كافة تجليات الظاهرة الاجتماعية. ومن نماذج تنكب بعض أدبيات إسلامية المعرفة طريق الإبانة والتفهيم، ما قرره بريمة من إيراد: صياغة رياضية للنظام المعرفي المستبطن من القرآن رغم تصريحه بأنه صاحب بضاعة مزجاة في علوم المنطق. ويجد الباحث نفسه أمام رموز إنجليزية للمفردات، وإقحام لآيات قرآنية فيما يسميه: التحليل الرياضي. والأدهى أنه يتخذ من ذلك التحليل دليلًا على صدق القرآن، في وضع معكوس يفتقر إلى الجدِّية العلمية(78).

التعريف الثالث: تسوى إحـدى الدراسات بين مفهومي: العلـم، والدين، في القرآن(79)، وتقدم التعريفين التاليين:

أ - المعرفة: هي العلم الكسبي، بالبسيط والجزئي الذي فيه إدراك وتصور.

ب - العلم: هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، أو إدراك الشيء على ما هـو عليه، أو حصول صورة الشيء في العقل.

والمعرفة بذلك مرادفة للعلم الكسبي. أما العلم الإلهي (غير الكسبي) فهو المفارق للمعرفة، ويراد به: الإحاطة بالكليات والجزئيات معًا على نحو يكون فيه العلم علة وسببًا للموجود. ومعنى ذلك، أن العلم مفهوم أوسع من المعرفة، وأن كل المعرفة داخلة ضمن العلم كجزء منه، وهي تقال فيما يدرك بآثاره لا بذاته. والوحي علم، بما أنه تنزيل لا كسب فيه للبشر. أما معرفتنا به بالكسب والاكتسـاب، فهي: معرفة. بتعبير آخر، فإن المعرفة البشرية هي: الاجتهاد في فهم البلاغ القرآني والبيان النبوي(80).

4 - التعريف الرابع للعلم: تعرف إحدى أدبيات إسلامية المعرفة العلم بأنه: الإدراك العميق لحقيقة الأشياء، المحقق لأمرين: إقامة الدين، ومصلحة الأمة. ومن هذا التعريف يميزون بين: العلوم ربانية المصدر، والعلوم الكونية الدنيوية. أما مفهوم العلم في الغرب فهو: كل نشاط عقلي منظم لتفسير موضوعات مادية بأسلوب تجريبي.

وفي ضوء هذا التعريف تبرز الوحدة البنائية للقرآن، الوحدة البنائية للظاهرة الاجتماعية، لكون مقاصد الشريعة الكلية مبنية على أصول الظاهرة الاجتماعية. بتعبير آخر، يعتبر القرآن معادلًا معرفيًا للظاهرة الاجتماعية. ومن أهم هذه الأصول: وحدة أصل الإنسان والبث الإنساني المحكوم بالسنن الكونية، والمتغيرات الكلية المتفاعلة فيما بينها (وهي: الضروريات الخمس، ومتاع الحياة الدنيا، والهوى، والتفاعل بينها قد يأخذ أحد أشكال ثلاثة: التوحيد (بدخول الظاهرة الاجتماعية في السلم كافة) أو الكفر (بخروج تلك الظاهرة من السلم كافة) أو الشرك (بترددها بين الحالتين السابقتين)(81).

5 - **التعريف الخامس للعلم**: تحدده بعض الدراسات بكل ما يتوصل إليه الإنسان من معارف في كل زمان ومكان، عن طريق: الوحي، التفكير (بالقرائن والحواس)، والميراث (وراثة طريقة تفكير سابقين). وهذا المفهوم أوسع بكثير من مفهوم (العلم التجريبي) القاصر على المظهر الخارجي للحقيقة وهو يستجيب إلى حاجة الحواس البشرية القاصرة إلى الوحي للإجابة على الأسئلة الكلية. ويرفض هذا التحديد لمفهوم العلم قصره على الكتابات التي ظهرت في القرنين الماضيين ذات الخلفية المادية الإلحادية، ويدعو إلى تطهيرها مما يشكك في أساسيات الدين، ووحدة نظام الكون، وارتباطه بالتدبير والرعاية الإلهية، والتأكيد على هيمنة القرآن على ما سبقه من كتب سماوية، وعلى أن الحد الأقصى لاستخدام العقل هو: محاولة تفسير الظواهر، وليس الوصول إلى جوهر الأشياء (82).

إلا أن بعض الأدبيات التي تطرح هذا المفهوم الواسع للعلم، وتتبنى نظرية للمعرفة الإسلامية، (ناظمها هو: التوحيد، والوحي والكون هما مصدراها، والعقل وسيلتها، والاستخلاف والعمارة غايتها، ووظيفتها هي: بيان كيفية التعامل مع التراث والقرآن والسُّنّة والفكر الغربي والواقع الراهن) ما تلبث أن تستدعي مفاهيم غربية تعيدنا إلى حالة التيه، في مقدمتها: مفهوم الموضوعية، الذي تدعي

أنه مشترك بين الإطارين الإلحادي والإسلامي للعلوم. ويجرها ذلك إلى مقولة: أن تغير الواقع يستدعي تغيير الحكم الشرعي. وكأن الواقع هو الثابت، والحكم الشرعي هو المتغير، مما يعني نفيًا لمحددات نظرية المعرفة الإسلامية السالفة الذكر. وفي ذات الوقت فإن هاجس (الآخر) يستولي على تلك الدراسة في تحديدها لما تسميه: النموذج المعرفي الإسلامي، أو النموذج الأصولي المرجعي الأكبر. فهي تقيم ذلك النموذج على توليد: فقه النماذج، وفقه أزمة الحضارة الغربية. وفي تحديد خصائص النسق المعرفي الإسلامي ترد الدعوة إلى: الانفتاح على كل فعاليات الأمة الإسلامية والمسيحية، لتجسيد الوسطية الجامعة بين النقيضين، وليس الوسط بينهما كما هو الحال في المفهوم الإغريقي(83). وتتكاثف لفظة (الموضوعي) لترد كوصف لمركزية القرآن كوعاء لمنهج يمثل (الناظم الموضوعي للفضاء الزمني لحركة الكون والإنسان). ويجرها ذلك إلى الاستغراق في المفهوم المختزل للسياسة كما أفرزه الفكر الغربي المعاصر، واجترار مقولات استشراقية لم تختبر صحتها بأى حال، كدعوى: الاختلاف على الحكم قبل دفن النبي، ووصف خلافة أبي بكر بأنها حل مؤقت، وادِّعاء أن المسلمين انحرفوا في تاريخهم كله في فهم مفهوم: أولي الأمر، وعنوا به: السمع والطاعة للفرد المطلق، وأن الحكم هو أول عروة انفكت من عرى الإسلام مع بدء الصراع بين العقل والنص في عهد عثمان، وأن المسلمين عجزوا طيلة العهد الراشد وفيما بعده عن تحويل (الأمر) إلى (مؤسسة) مما أدى إلى قطيعة بين العلماء والحكام، وإلى فرقة استوجبت فتح باب التقليد، وأدت إلى توزع ثقافة الأمة الآن بين: ثقافة تاريخية، وثقافة مستوردة، كلتاهما لا صلة لها بواقع الأمة (84).

وعلى قارعة وصف المنهجية الإسلامية بأنها دعوة إلى (الموضوعية) في التعامل مع التراث والقرآن والسُّنّة والفكر الغربي والواقع، تستدعي هذه الدراسة العديد من المضامين الكامنة لمفهوم الموضوعية كما تم بناؤه في النسق المعرفي

الغربي. فثمة - بزعم تلك الدراسة - علم مشترك بين الإطار الإلحادي للعلوم، والإطار الإسلامي للعلوم. كل ما في الأمر أن الأول يمكن به إدراك نصف الحقيقة، في حين يتيح الثاني إدراك الحقيقة كاملة.

وتستدعي الدراسة في تحليلها لمفهوم (الواقع) كوحدة للتحليل وبؤرة للاهتمام البحثي، ما أفرزه الفكر الغربي بخصوص مستوياته، وطرق التعرف عليه، وعلاقته بالدين. فمستويات الواقع ثلاثة، أولها: الواقع الذي اعتبره الشارع عند نزول الوحي (ففي حين تحكم القرآن قاعدة: عموم اللفظ، لا خصوص السبب، فإن السُّنّة النبوية قسمان: تشريعية (لا زمانية ولا مكانية، تراعي سنن الله في الأنفس والمجتمعات)، ولا تشريعية (تراعي مؤثرات البيئة والزمان والمكان). أما الثاني: فهو شروط تنزيل حكم القرآن والسُّنّة على الواقع المعاش. أما الثالث: فهو ما يراعيه القاضي والمفتي في واقعة بعينها. أما طرق التعرف على الواقع فهي: المناهج التجريبية، ودراسات الحالة، كما تعرفها العلوم الاجتماعية المعاصرة. أما عن علاقة الواقع بالحكم الشرعي، فإن تغير الواقع يستدعي تغيير حكمه الشرعي. وهو قول عجيب يعكس عدم تحرِّي الدقة في تحديد المفاهيم. فالبون شاسع بين القول بأن تغير الواقع يعني: عدم توفر شروط تطبيق الحكم الشرعي عليه، مع التأكيد على أن الحكم ذاته ثابت. وموضع الاجتهاد هو في كيفية التدرج في تغيير الواقع من أجل الاقتراب به قدر الإمكان من النموذج الإسلامي، وبين القول بأن تغير الواقع يستدعي تغيير حكمه الشرعي، لما يوحي به ذلك من خلط بين الثابت والمتغير في النموذج الإسلامي.

ومن الأدلة الواضحة على استيلاء هاجس (الآخر المعرفي) على مثل تلك الدراسة: تعريفها للنموذج المعرفي بمصطلحات، ذات حقل دلالي متشابه، ناطقة بسياقها الغربي (النموذج، النمط، البنية، النسق، النظرية، الفرض، المنظور، الميتافيزيقا، الأنطولوجيا، رؤية العالم، الإبستمولوجيا). بل إن كل الأسئلة

المطروحة حول العلاقة بين الخالق والإنسان والطبيعة كمحور للأسئلة الكلية التي تمثل الإجابة عنها مضمون: النموذج الأكبر الأصولي المرجعي، غربيـة المنبع. كما أن تحديد وظيفة ذلك النموذج بكونه: أداة تحليلية للواقع، قابلة للتغيير، كميزان للعقل المسلم لتوليد المعرفة، ولمراجعة اجتهادات السابقين، يدلل على استحكام هذا الهاجس الغربي (85). ومن تداعيات هذا الكامن المنهجي الغربي: الخروج من ثنائية، لتوليد ثنائية أخرى (فالقول بأن الدين يجيب على الأسئلة الكلية، والعلم يجيب على الأسئلة الجزئية، بمثابـة تَبَنٍّ ضمنيٍّ للمفهوم المختزل للعلم والدين) وتحديد المفهوم الواحد بأكثر من مضمون (فالأسئلة الكلية تعني في بعض الدراسات: من أنـا؟ من خلقني؟ ما رسالتي في الحياة؟ كيف أحققها؟ ما هو مصيري؟(86). ومع تقرير أن واقع العلوم يؤكد عدم وجود (معرفة موضوعية، بمعنى: مشاهدة الواقع كما هو) فإن تلك الدراسات تدعي كما سلف القول إن المعرفة الموضوعية قاسم مشترك بين الإطارين المعرفيين الغربي والإسلامي. وتأثرًا بمضامين مفهوم (الموضوعية) تفرق الدراسة بين: فلسفة العلم، والعلم وترى أن فلسفة العلم إطار يوجه العلم، وهو ليس منه، وأن أطر العلوم الإنسانية إنسانية المنشأ، وأن الإطار العام للعلوم إلحـاديٌّ. وهي مقـولات لا تحتاج لأي تعليق. وتدعي تلك الدراسة أن أسلافنا أسسوا (علم الإنسان) المعنيّ بدراسة البعدين الجسمي والثقافي للإنسان، وتدعو إلى بناء: علم إنسان إسلامي، يشكل علم مظلة يتجاوز تجزئة عصر تخصص، وتستلهم التراث في بناء هذا العلم. إلا أن المفارقة أن النموذج التراثي المشار إليه هنا، يكشف بمقارنته بالنموذج المعاصر المطروح، ثقل الواقع الراهن لسيادة المنهجية الغربية على محاولات بناء المنهجية الإسلامية المعاصرة. فالأصفهاني، في النموذج الذي تنقله عنه هذه الدراسة يحدد موضوع ذلك العلم بـ: موضع الإنسان من أجناس الموجودات، وقوى الأشياء التي جمعت له، وعلة وجوده، وعلة التفاوت بين البشر واختلافهم، وهداية الأشياء

إلى مصالحها، وسعادة الإنسان وحقيقة الشرع. وهي موضوعات تركز على البعد الجمعي للإنسان والعلاقة بينه وبين سائر الموجودات في ظل الشرع، بمعنى قريب من الأسئلة التي تتشكل منها الرؤية الكلية الإسلامية. وفي المقابـل، يقترح د. جمال الدين عطية تحديد موضوع هذا العلم بـ: نشأة الإنسان، وتركيبه، وتنوعه، وعلة خلقه، وحدود تكليفه تجاه الخالق والكون، وقدرات إنسان المستقبل وتخطيطها، والإنسان بعد الموت. ويخوض هذا الطرح في لُجَّة نظريات لادينية للنشأة، وفي قضايا غامضة مثل: فردية الإنسان، والتحول المستقبلي في قدرته وتخطيطها.

وفي مقابل الدراسات الناقدة لعلم أصـول الفقه، نجد دراسات تعرف المنهج بأنه: التكامل بين علم أصول الفقه ومناهج العلوم الشرعيـة والإنسانية؛ لأن لكل علم جانبين: موضوعي تحكمه السنن، ومعياري ينبع من فلسفة المجتمع، مع كون الوحي مصدرًا لتوجيه العلوم. ولا يخفى أن الفصل بين الوصفين الموضوعي والمعياري، وجعل الأخير من نتاج المجتمع وليس الوحي يستبطن الخبرة الغربية ويقزم دور الدين، ويمثل نوعًا من التبني الضمني للتصنيف الراهن للعلوم. ويتضح ذلك بجلاء في القول بأن علم أصول الفقه يقتصر على ضبط التكاليف باستنباط الأحكام من النصوص، ولا شأن له بتفسير الظواهر الاجتماعية، ولا ببناء وصياغة القوانين الحاكمة لها. ولا يغير من ذلك في شيء المقاربة بين الأدوات المنهاجية في كل مراحل البناء العلمي (الملاحظة، التفسير، التصنيف، بناء المفاهيم العلمية، بناء الفروض، التجريب، التحليل المقارن) في كل من: علم أصول الفقه، والعلوم الاجتماعية والإنسانية. ومن الغريب أن هذه الدراسة تشير إلى أن التصنيف الراهن في العلوم متحيز للغرب ويحتاج إلى تجاوز، وأن لدينا خطط تصنيف تراثية قابلة للإحياء، وخطط تصنيف حديثة يمكن المراكمة عليها(87).

6 - التعريف السادس للعلم: تربط إحدى الأدبيات بين العلم والمعرفة والإيمان، مبينة أن دعوى التعارض بين العلم والإيمان نابعة من المنظومة المعرفية

الغربية العلمانية. وتدلل على ذلك بتعريف مفهوم (العلم)، ومفهوم (المعرفة) وبيان وسائل تحصيل العلم والإيمان، على النحو التالي:

أ – مفهوم العلم: هو مشاهدة شيء، أو حدث، أو علاقة بينهما، أو سماع قضية من مشاهد لها. فالحجة تقوم على أساسين: المشاهدة أو الخبر. والخبر لا يكون علمًا إلا إذا تلقاه المتلقي من قائله، مما يوسع من أهمية علم السند في أهمية نظرية المعرفة الإسلامية؛ حيث لا يعتبر الخبر علمًا إلا بالنسبة للسامع فقط.

وينفرد الله تعالى بعلم الغيب والشهادة. أما الإنسان فلا يعلم إلا الأعيان المشاهدة، والخبر ممن سمعه. معنى ذلك أن الإنسان لا يعلم الغيب، بل يدركه ويعرفه. والإيمان هو: إدراك الغائب، وحمل الأمانة التي هي: التوحيد. العلم إذًا هو: إدراك المشاهد، والإيمان هو: إدراك الغائب. والأول يوصل إلى الثاني. فالعلم هو أساس الإيمان. والإيمان يقوي بدرجة الرسوخ في العلم. والعلم والإيمان معًا هما أساس العمل، ويزيدان وينقصان به. وعمل الإنسان تجاه ما يلقى إليه من علم يتوزع بين: الاعتراف به، والشهادة به، والإيمان بما فيه من غيب، أو الإعراض عنه، وجحده، أو التولي بعد المشاهدة وسماع الخبر، أو الجحود في مقابل الاعتراف والشهادة.

ب – مفهوم المعرفة: العلم بهذا المعنى معرفة، والإيمان هو أيضًا معرفة. فالمعرفة هي: الإدراك المباشر (إن كانت خاصة بشاهد) والإدراك غير المباشر (إن كانت خاصة بغيب). وموضوع المعرفة هو إدراك يجمع بين العلم والإيمان(88).

وترى إحدى الأدبيات انطلاقًا من ذلك التعريف أن الدين عامل مشترك بين كافة الحضارات، والفارق بين الحضارة الغربية والحضارة الإسلامية ليس في استبعاد عامل "الدين"، وإنما في اختزال الأولى له في المظهر، مع احتفاظ الثانية له بمعناه الشامل الذي يجعل العبادة والعمارة وجهين لعملة واحدة، ويرفض كافة أشكال الغنوصية. ولقد أدى هذا الفارق إلى تروم المسيحية في الغرب، وتصوفها في المشرق، كما أسفر عن ظهور ثنائيات معرفية جديدة. فمن منطلق

الاعتقاد بأن العلاقة بين الآلهة والبشر قائمة على خداع الآلهة للبشر، وسعيهم إلى حجب المعرفة عنهم، في مقابل سعي الإنسان للتدقيق المنهجي لحيازة المعرفة واستخدامه لمفهوم الشك العلمي، ظهر في الغرب مع دخوله في المسيحية مفهوم (العلم) في مجال (الطبيعي)، في مقابل مفهوم (المعرفة) في مجال (المسيحية). وعرفت أوروبا "الحتمية الوضعية"، التي بدأت بافتراض قابلية كل ما هو طبيعي للكشف عن قوانينه، ثم جرى تمديدها إلى علوم الإنسان فيما يسمى (علم الفيزياء الاجتماعية)، ثم جاءت حركة ما بعد الوضعية لتشكك في ذلك، وتفترض أن غاية العلم ليست: التوصل إلى حقائق نهائية، بل إلى حقائق ثابتة نسبيًّا، مؤسسة على مسلمات، تحظى بالاتفاق وليس بالإجماع (89).

ثانيًا: مفهوم الموضوعية العلمية: يروج الغرب هذا المفهوم الذي أسس عليه مذاهبه الفلسفية، استنادًا على ما يسميه: قوانين نيوتن، وآراء دارون، ونسبية أينشتاين، واحتمالية هيزنبرج. وسعت كل تلك التيارات إلى تأسيس: إيمان اجتماعي جديد، له تأثيره على سلوكيات الأفراد والمجتمعات، وإسقاطاته على العلم. فغرق العلم في ذاتية الإنسان، وافتقد موضوعية التأريخ له كعملية ممتدة عبر الزمان، باختزال تاريخه في عصور أوروبية ثلاثة: الإغريق، النهضة، والثورة التقنية المعاصرة.

وثمة أدبيات تسعى إلى زحزحة هـذا المفهوم عن أصله الغربي، وتتحدث عما تسميه: "إعادة التأريخ للمنهجية الموضوعية". وتذهب إلى أن ما نحتاج إليه الآن هو: إعداد النول، وتهيئة الخيوط لمن يغزل الصيغة النهائية لنظرية إسلامية كاملة في العلم. وإعادة التأريخ للمنهجية الموضوعية، قد تساهم في ذلك، في ضوء ما يلي:

1 - الموضوعية المطلقة لا تعبر عن واقع العلم ولا العلماء، بل إنها زائفة قد تكون ناتجة عن خداع الحس بالظاهر.

2 - المسلمون هم أول من أرسى (الموضوعية المنهجية) بالجمع بين: الحدس العقلي، والتجربة الاستقرائية.

3 – مع نبذ أوروبا للبعد الإيماني مما تلقته من علوم المسلمين، تخلى العلم عن: المعنى، والسمو الروحي، وأصبحت دائرته هي: الأشياء الدنيوية، وانطلق الفكر من الحتمية، وظهرت: الموضوعية العلمية الحتمية المادية، قانون الطبيعة.

4 – ظهر في أواخر القرن التاسع عشر ما يسمى: "الموضوعية الناعمة"، التي تسلم بتدخل ذات الباحث في البحث. وبدأت مقولة: الموضوعية الحتمية للعلم، في الانهيار.

5 – شجرة القانون العلمي: جذور هذه الشجرة هي: المبادئ والفروض. أما جذعها، فهو الخطوات النظرية والتجريبية لصياغة ذلك القانون. أما الثمرة، فهي: النتائج المستنبطة عمليًا. وتستلزم الوحدة العضوية لتلك الشجرة الانسجام بين: الجذور، والجذع، والثمرة (90).

وفي تحديده للمخرج من معضلتي: العقل/ النقل، التقليد/ الاجتهاد، يرى د. طه العلواني أن المخرج هو: صياغة مناهج تتسم بسمات ثلاث: عدم الخضوع للغرب، تفكيك المعضلات الفكرية، تحديد ما هو مشترك بين الإسلام والبشرية، وما هو ذو طبيعة إسلامية خاصة. فالعلوم الطبيعية، وثمرة التجارب الإنسانية في الوسائل والنظم والمؤسسات، تعتبر قاسمًا إنسانيًا مشتركًا، يحتاج فحسب إلى: توجيه إسلامي لأهدافه ومقاصده، من أجل فك الارتباط بين: التقدم، وإرادة العلو في الأرض والإفساد فيها. أما العلوم الإنسانية، فموضوعها هو: الرؤية الكلية للكون والحياة والإنسان. وربما نجد قاسمًا مشتركًا بيننا وبين غيرنا، بالنسبة لـ (المناهج)، بعكس الحال بالنسبة لـ (التصور). ويكشف ذلك عن غموض مفهوم "المنهج" عند د. طه العلواني. وإلا كيف يفصل بينه وبين المناهج؟. وعلى أية حال فإنه يتحدث من هذا المدخل ذاته عن: ألفة بيننا وبين الغرب في العلوم التطبيقية والتقنية، أما العلوم الاجتماعية فيجب أن تكون: صناعات محلية (91).

ثالثًا: العقل: تختلف مضامين هذا المفهوم في المنظور الإسلامي عنها في المنظور الغربي. ويتم الربط بينه وبين كل من مفهومي: الوحي، والوجود، باعتبارها مصادر للمعرفة. فالعقل في المنظور الغربي هو: جوهر مستقل بذاته عن الإنسان. أما في المنظور الإسلامي فإنه وسيلة للتفكير والإدراك يغذيهـا الوحي ويكمله، وترتبط بالعديد من المضامين اللغوية ذات الصلة بالضبط. فالعقل في لسان العرب يرتبط بـ: المنع، الإمساك، التقريع والتأنيب، ومحوره هو: الذات الإنسانية بحالاتها الوجدانية، وأحكامها القيمية. وهي مضامين مرتبطة بالمسئولية، سـواء كانت نابعة من وازع داخلي أو خارجي. أما في اللغات الغربية فإن العقل هو القوة المدركة، ومحوره هو: الموضوع. ومن المضامين القرآنية لمفهوم العقل أنه: قوة إدراكية معيارية، وأداة للكشف عن العلاقة بين الظواهر واستنباط الحقائق، والمنع من الجهل والتورط والاندفاع، وأخذ العبرة عن السابقين، وسلوك طريق الهداية. ومعنى ذلك أن العقل هو أداة للإدراك الواعي للسنن الكونية كشرط مسبق للقيام بأمانة عمارة الأرض. والعلاقة بين العقل والوحي - بذلك - علاقة جدلية، حيث يحتاج الوحي كخطاب تكليفي، إلى الفقه العقلي العميق لإنزاله على الواقع الإنساني في ضوء معطيات الزمان والمكان. وفيما يلي فكرة موجزة عن ضوابط عمل العقل، وعلاقة العقل بالوجود، وطبيعة العقلية التراثية الإسلامية، والواقع:

1 - ضوابط عمل العقل: هي وفق هذا التعريف:

أ - الاقتصار على دائرة صفات الأشياء وخصائصها كمُعْطًى حسّي، وعدم الخوض في كنه الأشياء وأصلها كبعد غيبيّ يجيب عنه الوحي.

ب - تحكيم الحس في الظواهر الحسية، وتحكيـم الحي في الظواهر الغيبية. فمن يسعى إلى أن يزن الغيب بعقله فهو - فيما يقوله ابن خلدون - كمن يسعى إلى أن يزن الجبال بميزان الذهب.

ج - الواقعية، بقصر الاجتهاد على قضايا الواقع والإعراض عن المسائل الافتراضية.

د - التخلص من الخرافة لنبذ مقولة الارتباط الاعتباطي بين الظواهر(92).
ويحـذر البعض من عدم الاستفادة من الخبرة الأوروبية في مجال تحديد العلاقة بين الوحي والعقل، ويدَّعي هؤلاء أن المسيحيين أدوا إلى القطيعـة بين العلم والدين بتبنيهم ما يعرف بـ: (الجغرافيا المسيحيـة) بمعنى إقحام المسيحية في فضاء الظواهر الطبيعية. فحقائق العلم متعددة ومعرضة للتغيير مما يقتضي التمييز بينهـا وبين الوحي. وفي ذات الوقت فإن الوحي يجب أن تكون له الأولوية على العقل مع عدم استغناء أحدهما عن الآخر ويطرح هؤلاء فكرة: التحديد الحذر لديناميات التعايش بين الدين والعلم(93).

2 - العلاقة بين العقل والوجـود

تضع بعض الدراسات العقل جنبًا إلى جنب مع كلٍّ من الوحي والكون كمصادر لتلك المنهاجية (94). في حين تذهب دراسات أخرى إلى أن العقل ليس مصدرًا للمعرفـة، بل هو وسيلة للمعرفة من خلال مصدريها وهما: الكون والوحي. وتتعدد وسائل المعرفة لتشمل: الفؤاد (الإدراك الوجداني) والعقل (الإدراك الظاهري للوجود المادي) والضمير (الموجه للنفس إلى الخير والذي يكفها عن الشر) والبصيرة (قوة إدراك ما وراء الحس)(95).

وللوجود كأصل من أصـول منهج المعرفة الإسلامي طبيعة خاصة. فالوجود ليس هو عالم المادة، أو شبح لعالم المثال، وإنما هو طبيعة حية واقعية لها مجالات ثلاثة: الآفاق الطبيعية، الأنفس، التفاعل بين الموجودات بسنن مطردة دائمة ومحكمة. والعلاقة بين الوحي والعقل والوجود في هذا المنهج علاقة وحدة متناغمة لا مجال للتنابذ فيها. ويلتحم الغيب في هذا المنهج بالواقع دون أي مجال لما تدعيه النظريات المعرفية الوضعية من تعارض أو قطيعة بين الدين والعقل.

وأساس التفسير العلمي السويّ في المنهج المعرفي الإسلامي هو: التوحيد. ففي حين ينطلق المنهج المادي من تقديس الطبيعة والإنسان، فإن المنهج الإسلامي

يسعى إلى اكتشاف القدرة الإلهية المبدعة في الإنسان والموجودات، وإلى تجاوز النظام السببي للكون، إلى دائرة بيان: من أين جاء؟ من يقدر نظامه؟ ما مصيره؟(96).

3 - عناصر العقلية التراثية

يستلزم فهم التراث - بداية - فهم الرؤية الكلية للعقل الذي أنتجها، تلك الرؤية التي تحولت في القرون الأربعة الماضية من حالة الإلف والشيوع إلى شرانق التخصص الضيقة. فلقد عرف العقل المسلم المنتج للتراث رؤية كلية تخيل في ضوئها العالم والأنساق الكونية، وبنى نسقه على الإيمان بالمطلق، في مقابل بناء الغرب نسقه المعرفي على النسبية.

ومن اللافت للنظر، أن السلف استعانوا بتلك الرؤية في حل إشكاليات التفاعل مع الآخر التي انصبت على الجدل بين النسبية والمطلق. ومثلت تلك الرؤية الكلية خلفية لفهم العقل المسلم لتراثه ولذاته وللآخر. ويهمنا هنا الإشارة إلى أن معرفة العقل المسلم التراثي لها مصدران: الوجود (ويشمل: العقل والعرف والحس والفطرة والعادة) والوحي، مع المزج والوصل الجميل بينهما (97).

4 - معطيات عملية فهم واقع التراث

يستلزم الفهم وصف الموروث سواءً كنتاج فكري للتفاعل مع القرآن والسُّنّة، أو مع الواقع التاريخي. والواقع في هذا المنظور له عوامل خمسة: الأشياء، الأشخاص، الرموز، الأفكار، الأحداث. والعقل المسلم انفتح على كافة العلوم الإنسانية والطبيعية من زاوية خدمة الدين. وبالتالي، جاءت كل العلوم التي أنتجها ذلك العقل خادمة للقرآن والسُّنّة، تستوحي روحهما بالأساس من حيث المنطلق والمآل وأدوات التقويم، إلا أن القليل منها هو المأخوذ بشكل مباشر من القرآن والسُّنّة. وبالتالي فهو بعيد عن العصمة وقابل - رغم مرجعيته - للنقد.

والناظر في التاريخ الإسلامي يلاحظ أن السلف رأوا الواقع من خلال نظارة النص طيلة القرون الإسلامية السبع الأولى. وكان النص منشئًا للعلوم والآداب

ومحركًا لها من منطلق معرفي موسوعي يعبر عن: المعرفة بالله وحبه والخوف منه. وظل العلماء المسلمون حتى القرن الرابع الهجري يولدون العلوم، ويتمثلون الحدود الخمسة للفهم الصحيح وهي: الفهم الصحيح لموقع اللغة العربية كوعاء للمنطق العربي المتصل بالفطرة الإسلامية، الإجماع على عدم تجاهل أو خرق القواعد التي ارتضتها الجماعة العلمية الإسلامية وتوافقت عليها، المقاصد الكلية للشريعة، النموذج المعرفي الإسلامي، المبادئ العامة للشريعة(98).

5 - السنن الإلهية

ليس ثمة اتفاق في أدبيات إسلامية المعرفة حول تحديد فضاء: مفهوم السنن الإلهية. فثمة تباين فيما بينها في تحديد مصادر تلك السنن، ومؤشرات استنباطها من القرآن، وضوابطها، على التفصيل التالي:

أ - **التعريف الضيق**: يقوم هذا التعريف على التمييز بين السنن الإلهية، والقوانين الحاكمة لعالم المادة: فالسنن الإلهية خاصة بنواظم الحياة والأحياء، في مقابل القوانين الحاكمة لعالم المادة. ومصدر الأولى هو الوحي، أما مصدر الثانية فهو الكون. والسُّنّة الإلهية الأم هي: التسوية بين المتماثلين، والتفريق بين المختلفين(99).

ب - **التعـريف الواسع**: تشمل سنن الله في هـذا التعريف الأنفس والآفـاق معًا(100).

ج - **مصادر السنن الإلهية**: تذهب بعض الأدبيـات إلى أن مصدر السنن الإلهية هو: الوحي. وكما سلف القول فإن الدراسات التي تأخذ بالمفهوم الضيق للسنن الإلهية، تعتبر القوانين الحاكمة للمادي، ومصدرها الكون خارج نطاق السنن. وفي ضوء هذا التحديد تحدد مؤشرات استنباط تلك السنن الإلهية من القرآن بـ: القصص القرآني (على أساس ثبات السنن المحركة للتاريخ والمكيفة لأحداثه كأساس للاعتبار بها)، والأمثال القرآنية (كمؤشر لقياس الأشياء بنظائرها)،

والنص على علة حدوث شيء معين، وورود كلمة سنة بعد تقدير حكم تصرف إنساني معين أو عاقبته، ومواضع الشرط والتأكيد، والتعليق بسبب، والامتناع لامتناع (101). ولم يتنبه مؤلف هذه الدراسة إلى إيراده مؤشرًا من الكون ضمن مؤشرات استنباط السنن الإلهيـة من القرآن، مما ينفي مفاصلته بين الأحياء والمادة فيما يتعلق بالقوانين الحاكمة لها. وهذا المؤشر هو: السياحة في الأرض بالأبدان، والسياحة فيها بالأذهان للعلم بسنن الله في الوجود).

ورغم ذكر الأدبيات التي تأخذ بالتعريف الواسع لمفهوم السنن الإلهية، فإن واحدة منها وقعت في اختزال، يفضي إلى الرين المنهجي في تحديد مصدر السنن الإلهية في القرآن. فهي تزعم أن تلك السنن تأخذ مما تسميه: آيات الأحكام (التي لا تزيد عن خمسمائة آية وفق هذه الدراسة) و(آيات السنن). وتقع الدراسة في تشقيقات عديمة المعنى، كالزعم بأن الآيات التي وردت فيها لفظة (سنن أو سنة) هي آيات مقررة لوجود سنن، وليست هي: آيات السنن نفسها، كما تولد ثنائية: آيات الأحكام / آيات السنن، ومنهج التكامل بينهما أو بين: الواقع / المثال. وتكشف المداخلات التي فجرتها هذه القراءة في تلك الحلقة الدراسية عن ضرورة تجاوز هذه التعضية للقرآن (الذين جعلوا القرآن عضين)، وهذه الثنائيات، والتركيز على جوهر السنن المتمثل في: الوصل بين الأسباب والمسببات(102).

العلاقة بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون: من المؤشرات على حالة الغموض المفاهيمي ما أثير في الجلسة الثالثة من سيمينار سنن الله في الآفاق والأنفس من توليد لثنائية: ما هو كائن (السنن القرآنية والمعلومات الكونية التجريبية)، وما ينبغي أن يكون (القيم). فهل السنن الإلهية ضابط لما هو كائن فقط، أم محدد لصيرورة ما هو كائن وبيان عاقبته؟ وهل يمكن التمييز بين: السنن والقيم، بحيث توضع السنن مع المعلومات التجريبية، في مقابل القيم؟ وما دلالة الدعوة في تلك الحلقة العلمية لحصر آيات السنن مع إسناد حصرها إلى كل متخصص في مجاله المعرفي، ولفت

النظر إلى الاختلاف بين الساعين إلى حصرها (103). ألا يستبطن ذلك أمرين: القبول الضمني للتصنيف الحالي للعلوم، والنظر إلى محاولات حصر تلك السنن على أنها تنابذية وليست تكاملية؟ وعلاوة على ذلك، فإن الورقة المقدمة لتلك الحلقة حصرت السنن الإلهية في الآيات الكونية، أو المتعلقة بالعلوم الطبيعية واستدعت مسميات رديئة السمعة، ارتبط وجودها ذاته بالخروج على المنهجية القرآنية، بالقول بأننا بحاجة في صياغة الضوابط الشرعية للعلوم الطبيعية، إلى: علم كلام جديد مبنيّ على الاكتشافات الحديثة. وأثارت مناقشات هذه الورقة عددًا من الإشكاليات المهمة، حيث أكد د. يوسف القرضاوي على: وجوب ضبط المصطلحات بدءًا بمفهوم: السنن، ورفض ثنائيات: الواقع / القيم، وتقسيم المعلومات إلى: معلومات مصدرها الوحي وأخرى مصدرها الكون. فالوحي وسيلة للمعرفة، أما الكون فهو مجال للمعرفة يعمل فيه الإنسان: الوحي والعقل والحس، والسنن في القرآن عبارة عن: قوانين نفسية واجتماعية. والضوابط التي يضعها الإنسان، ليست لذات العلم، وإنما للتفسيرات الإنسانية له، ولضبط استخدام ثمرته. ومع أن القرضاوي لم ينبذ مقولة بناء علم كلام جديد، فإنه أكد على عدم تأسيسه على الاكتشافات الحديثة، والوقوف عند حد استفادته منها. وشفع الدعوة إلى التركيز على المقاصد الشرعية المتعلقة بالمجتمع، بالمناداة بتجاوز الأمثلة التي ضربها السلف لحفظ المقاصد الشرعية الخمسة(104).

6 - مفهوم التراث

ليس ثمة اتفاق على ما يدخل ضمن مفهوم التراث الفكري الإسلامي. فهناك من يدخل فيه القرآن والسُّنّة، بدعوى أنه يشمل الإرث المادي والمعنوي الذي ورثه السلف عن الخلف، وهناك من يقصره على إنتاج العقل المسلم. إلا أن ثمة اتفاق في الرأي على ضرورة التغاير في التعامل مع القرآن والسُّنّة، عنه مع بقية التراث. وأساس هذا التمييز أن ما أنتجه العقل المسلم يقبل التطويع للواقع، وبالتالي يخضع

هو والواقـع معًا للقرآن والسُّنّة كناظم. ويرى من يتبنون المنظور الغربي العلماني أن التراث إرث يخضع كله لمبدأ النقل والانتقاء والتطويع للواقع، كما يرون أن الوحي متلبس بتأويلات وتحريفات رجال الدين مما يسوغ نفي القداسة عنه ونقده، وذلك في عملية إسقاط للواقع الأوروبي على العالم الإسلامي. ويستدعي مفهوم التراث، التعريف به، والعلاقة بينه وبين مفهومي: النص، الأمة، بوجه خاص. وفيما يلي إشارة موجزة لذلك:

أ – مفهوم التراث كإنتاج فكري بشري: يقتصر التراث بهذا المعنى على ما أنشأه السلف بعقولهم، ولا محل لتقديسه. أما القرآن والسُّنّة الصحيحة فهما اللذان هديا السلف فيما أنشأوا من علوم. ويتوزع التراث من حيث الموقف منه بين فرقاء أربعة: مبغض له حاقد عليه، وجاهل به مستخف به، وحامل له بغير حق يمسخه، ومقدِّس له يمجده. وينبغي تبني موقف من التراث بعيدًا عن تلك المواقف جميعًا(105).

ب – مفهوم التراث كمجمل الوحي والفكر الإسلامي: هناك من يعرف التراث بأنه: القرآن والسُّنّة، وما أنتجه العقل الإسلامي بالتفاعل معهما ومع الواقع(106).

ويثير التعريف الثاني إشكالية ضرورة التمييز بين القرآن والسُّنّة الصحيحة كأصلين معصومين، والفكر الإنساني الدائر حولهما بوصفه فكرًا معرضًا للخطأ. وبدون حسم هذا الإشكال، لا يمكن فهم حدود دعوة البعض إلى موقف من التراث يقوم على ما يسمى: الاعتراف بالعقل المعاصر. والمراد بذلك هو فرضية: كون أئمة كل عصر في مستوى عصرهم، جديرون بإحسان الظن بهم، وعدم التوقف في قضايا العصر عند ما قاله السابقون. فلقد خلف لنا السلف: صناعات إيجابية (التفاسير، مصطلح الحديث، أصول الفقه) ولكنهم خلفوا لنا أيضًا صناعات سلبية نمت تلقائيًا مع توقف نمو الصناعات الإيجابية (ومن أمثلتها: الانحرافات والخرافات). والأخذ من التراث بالتالي ينبغي أن ينحصر في: انتقاء الأحسن وينبغي التمييز بين فئات ثلاث من الأدبيات المتعلقة بالتراث: ما أنتجه العقل

المسلم (المنضبط بالوحي ومسلماته)، وما هو دخيل (تقف نسبته إلى الإسلام عند مجرد ظهوره في البيئة الإسلامية، مثل مناهج المتكلمين، ومناهج الفلاسفة المؤسسة على الثقافات الوافدة، والتيارات الصوفية)،والدراسات المعاصرة (التي تسقط المفاهيم الحديثة عن التراث الاجتماعي الإسلامي، وتتعسف في تأويله، وتسخره لأغراض أيديولوجية). ومفتاح هذا الفرز والتصنيف للأدبيات ذات الصلة بالتراث هو: إعادة الاعتبار للمنهج الأصولي الذي أخضع به علماء الإسلام الأوائل كافة الثقافات والمستجدات لمقررات الوحي، وعزلوا به الدخيل عن الفضاء المعرفي الإسلامي(107).

ج - مفهوم النص: يعتبر هذا المفهوم من أخطر المفاهيم الملتبسة. ولقد طرأ تحول على هذا المفهوم يجب مراعاته في قراءة التراث. فالنص - عند علماء الأصول - هو اللفظ الذي لا يحتمل غير معنى واحد. أما المعنى الشائع لمفهوم (النص) الآن، فهو: المدونات التي تركها الآباء (108). ولا تخفى أهمية تحديد هذا التطور لتحرير الفضاء الصحيح لمقولة: لا اجتهاد مع النص. فالقرآن الكريم به نصوص تستدعي العودة المباشرة إليها، مع إمكانية الخروج بدلالات جديدة من ذلك. فليست كل نصوص القرآن مندرجة تحت المفهوم الضيق لكلمة النص عند علماء الأصول.

ويرى د. علي جمعة أن من أهم الصعوبات في الطريق إلى التراث مشكلة: المفاهيم الملتبسة. فالباحث المعاصر يواجه عند اقترابه من التراث مشكلة ضآلة معرفته به في كلياته وجزئياته، وكمًّا كبيرًا من المصطلحات الملتبسة التي قرأت من منهجيات العلوم الحديثة. وتتصدر هذه المفاهيم: إشكالية الإطلاق والنسبية. فالتدقيق في هذه الإشكالية يكشف حقيقة أن مقولة نسبية النموذج الغربي، وقيمية النموذج الإسلامي، متهافتة. فالقول بالنسبية هو بذاته إطلاق. والقيم لازمة في أي نموذج معرفي. والفارق الوحيد هو من يحدد القيم؟ الوحي أم الإنسان. ومن

المفاهيم الملتبسة أيضًا مفهوم "العلم" حيث ينقل إلينا بدلالته الغربية القاصرة على التجريب في مجال العلم الطبيعي، وهو معنى أضيق بكثير من مفهوم العلم في المنظور الإسلامي. ومن دواعي التباس المفاهيم أيضًا أن الغرب نقل عنا مصطلحات لا تعبر عن مدلولاتها في القرآن والسُّنّة، بل عن واقع حياة المسلمين الآن، مما يعمق هوة سوء الفهم وتحريف المفاهيم. وفي حين صنع السلف الجسر بينهم وبين الآخر على أساس ما عند المسلمين أنفسهم، فإننا نصنع الجسر الآن من عند الغرب الذي يصدر إلينا مفاهيمه بذات معانيها لديه، وينحت مفاهيمنا بعيدًا عن دلالاتها الشرعية واللغوية.

ومن أهم أبعاد إشكالية عدم تحديد فضاء هذا المفهوم: الفهم المتحجر لمقولة (لا اجتهاد مع النص) ذلك أن وجود النص لا ينفي ضرورة الاجتهاد لتحديد: شروط تفعيل النص(109).

د - مفهوم الأمة: يعتبر تحرير مفهوم الأمة من إسقاطات مفهوم القومية المعاصر شرطًا أساسيًّا للتعامل المنهجي مع مفهوم التراث ذاته، بوصفه سجلًّا لذاكرة الأمة، يستدعي توظيفه إعادة قراءته من داخل المرجعية الإسلامية لتخليصه من: التضخيم الاستشراقي للتراث الفلسفي والتيارات الباطنية السرية، والصوفية المنحرفة، واستخلاص ما في هذا التراث من: حلول لا زمانية ولا مكانية مما يحتم عدم الاستغراق في الماضي، واستخلاص ما نضج من معارف على يد الأولين، دون إسقاط المفاهيم الحديثة عليه(110).

ويؤدي ارتكاز المفاهيم الإسلامية في حقلها الدلالي على الرؤية الكلية التوحيدية، إلى استعصائها على النظرة التجزيئية. فالمفاهيم الإسلامية تأبى النظرة الأفقية التي تغفل العمق، وتغفل تعدد أبعاد الظاهرة، رغم أنها هي النظرية السائدة الآن في بناء المفاهيم السياسية. وينفرد المنظور الإسلامي في بناء المفاهيم على: استعادة الفضيلة كبعد غائب في العلوم الإنسانية الراهنة، ويفسر الترافق الراهن بين

التقدم المادي والإفلاس الأخلاقي. انظر نموذجًا لذلك في بناء مفهومي: الأمر، الظلم من أرضية إسلامية، كعملية مضادة لما يسمى: فقدان المناعة المكتسبة. ومن الفروق النوعية بين بناء المفاهيم من أرضية المنظور التجزيئي الأفقي، وبنائها من أرضية المنظور الكلي الإسلامي: اشتمال فضاء الحقل المفاهيمي للظلم لكل من: ظلم النفس، ظلم الغير، ما ورائيات الظلم والظلمة والظلمات، أضداد هذه الماورائيات: النور والهدى والهداية، وحدة العدالة والظلم. ويبرز هذا المنهج حقيقة أن عملية بناء المفاهيم تتأثر بما يسمى: الجينات الثقافية، بمعنى أن بناء المفاهيم من أرضية مادية رأسمالية أو اشتراكية، تنطلق من الفرد أو المجتمع، يهمش البعد المتعالي الجامع بين الفرد والمجتمع، مما يضعف جهاز المناعة الذاتي الإنساني. بمعنى آخر، فإن الناظم التوحيدي للعلاقة بين الإنسان، والخالق المعبود، يستدعي نسقًا أخلاقيًا للمسئولية نواته هي: الرحم الإنسانية، ورابطة النسب، وآصرة الوحدة في آدم، التي لا موضع معها للحقوق الحصرية لأي جماعة من البشر في مقابل غيرها. فصلة الرحم المنظومة بالناظم التوحيدي تصير نواة لوحدة الإنسانية، ووحدة الأمانة، ووحدة العدل والظلم على صعيد الفرد، والجماعة وكافة الأنساق المجتمعية(111).

وتنفرد المرجعية القرآنية (القائمة على الاقتراب من الواقع العمراني بقيم التوحيد والتزكية والعمران)، بالقدرة على تحقيق التكافؤ المنهجي، الذي يتجاوز البرانيات إلى الجوانيات، بتعامله مع الكوامن (القيم) والنسبية والسببية البرانية (أبعاد الزمان والمكان). وبلغة أخرى فإن المرجعية الراهنة تعجز عن إدراك فضاء المفاهيم الإسلامية. وعلى سبيل المثال فإن مفهوم (الأمة في الإسلام) يجمع بين: ثوابت كامنة مستبطنة مرتبطة بالتوحيد، ومتحول مشترك مع الجماعات الأخرى تحكمه (السنن الكونية). وتدور الأمة الإسلامية مع العقيدة، وليس مع الدولة، قيامًا وتطورًا وامتدادًا وضمورًا. فالأمة هي: الوعاء البشري للقرآن، حتى لو

وجدت بالقوة. أما الدولة، فتوفر للأمة: شرط الحضور التاريخ الفاعل، وتفريغها من مقاصدها، يعوق حضور الأمة، ولكنه لا ينفيه. وبنطق الفرد بالشهادة، يكتسب رباطًا رأسيًا مع خالقه، ورباطًا أفقيًا مع جماعته، وتنطلق بذلك دورة التنشئة الذاتية والتجدد الدوري (الفرد/ الأمة). ويتواصل كيان الأمة، عبر وجود الفرد المسلم، سواء وجدت أطر تأمين الهوية، وأطر دعم الوعي، أو غابت تلك الأطر. ولا تخلو هذه الأمة من نموذج (الفرد/ الأمة) الذي يتمثل قيمها، فتصير إرادته إرادة جامعة، ويتجسد في (حارس الثغرة) الذي يظهر عند الضرورة. وتحفظ دورة التنشئة الذاتية للأمة التجدد وإفراز الفرد/ الأمة في كل جيل. ولم تعرف الأمة الإسلامية في نشأتها نظرية مفترضة، ولا أسطورة تأسيسية، بل نشأت بنسق مثالي واقعي جمع بين: المطلق والنسبي، بمنأى عن الثنائيات. وانطلاقًا من التوحيد تكامل المثال مع الواقع، واكتسبت الأمة صفة: القطبية الجامعة التي تحافظ على خصوصيتها وتثريها، وتعتبر التنوع سنة للخلق، وقاعدة للدافعية والتكامل، بمنطق: السبق والتعاون، وليس العداء والنفور. ويحتاج العالم إلى نموذج الأمة القطب. ويحتاج هذا النموذج إلى: بناء الوعي به، والتمكن من فنون العصر ووسائله للجمع بين المعيارية والفاعلية، وبناء علاقة بين الأمة الجماعة، والأمة الجامعة، هي: علاقة الناظم بالنظم(112).

الفصل الثالث

الفرقان الدلالي للمنهاجية الإسلامية: إشكالية تخلية الرَيْن المنهجي الوافد

يقدم هذا الفصل دراسة تحليلية مقارنة لإسهام مدرسة إسلامية المعرفة خلال الربع قرن الأخير في إزاحة الغيْ المنهجي الوافد، والذي يعتبر شرطًا أساسيًّا لتنقية الفضاء المعرفي للمنهاجية الإسلامية. وواقع الأمر أن هذه المهمة بالغة الصعوبة. ومن ثم– وكما سيتضح من هذا الفصل– فإن هذه المهمة أُنجزت بشكل جزئي على أحسن تقدير. وسيتم بحث هذه الإشكالية في مبحثين: يتناول الأول: إشكالية عجز هذه المدرسة عن التوصل إلى إجماع علمي بشأن طبيعة الانفتاح على الآخر، وكذا بشأن جدلية العلاقة بين التصور الكلي الإسلامي، والتصور الكلي الغربي، ومدى قدرة هذه المدرسة على إبراز الفروق بين النسقين المعرفيين الغربي والإسلامي. أما المبحث الثاني: فيتناول تفكيك هذه المدرسة للنظريات الاجتماعية المعاصرة، ومدى التوافق في هذا الشأن.

المبحث الأول: التمييز بين الرؤية الكونية الإسلامية والغربية

محاور هذا المبحث هي: الوقوف على النقاط الفارقة بين التصورين الكليين الإسلامي والغربي، وجدلية العلاقة بينهما، ومدى القدرة على تمييز طبيعة الانفتاح الإسلامي على الخارج.

أولًا: النقاط الفارقة بين النماذج المعرفية الإسلامية والغربية: اهتمت العديد من الدراسات المعنية بإسلامية المعرفة بالتحليل المقارن للنماذج المعرفية

الإسلامية والغربية، ورصدت أوجه التباين التالية:

التباين بين النموذجين، بشأن الوحي: يتباين النموذجان، ليس بشأن اعتبار الوحي مصدرًا معرفيًا فحسب، بل يمتد الاختلاف إلى تحديد: المقصود بالوحي. ثنائية: التعليم الإلهي/ التعليم الإنساني، هي الأساس في ثنائية: العقل/ الوحي التي انتقلت إلينا من التعليم العلماني الحديث. ووراء هاتين الثنائيتين سببان: عقيدة اللاهوت المسيحي المعقدة، وغموض تعريف الوحي. فالوحي في المنظور الغربي له أربعة أنواع: وحي من خلال الطبيعة، ووحي مباشر، ووحي من خلال الكتاب المقدس، ووحي من الابن المسيح. والسمة الجوهرية للفلسفة الجوهرية بعد عصر النهضة هي: العلم الذي يتخذ من إنسانية المعرفة محورًا له. ولا موضع في ظل هذا العلم للسمات الأساسية لنظرية المعرفة الإسلامية، التي تنصب حول وجود علاقة انتماء بين الوجود والمعرفة، واختلاف المستويات المعرفية، وتجانس المصادر المعرفية بالنظر إلى وحدة الحقيقة(113).

التباين في استيعاب الدرس المعرفي: فحوى هذا الدرس هو الانطلاق من الفضاء الصحيح لمفهوم (المعرفي). فهـذا المفهوم يعني: الكلي، والنهائي. الكلي، بمعنى: كل شيء بكافة أبعاده، الواقعة في نطاق ما تدركه الحواس، وما لا تدركه. والنهائي، بمعنى: غاية الشيء وآخره. فكلمة المعرفي تشمل: المسلمات الكامنة وراء المعرفة. ويشمل التأسيس على المستوى المعرفي تحديد: طبيعة المعرفة، ومصادرها، وإمكانية تحققها، ومصداقيتها، وكيفية التعبير عنها، وتحديد علاقة الإنسان بالطبيعة ونسق الأولوية بينهما والهدف من الوجود، والضوابط المعيارية. وفى ضوء ذلك، تعتبر علمية تنقية العلوم الغربية عملية سطحية، بما أنها لا تصل إلى مستوى النماذج المعرفية الكلية والنهائية. ولا يدخل في نطاق التأسيس المعرفي أي دراسة للعلاقة بين العلم والدين، لا تدور في مستوى: الثوابت الكلية والنهائية لكل منهما. وتتحدد بؤرة التراث بمدى تعبيره عن الثوابت

الكليـة والنهائية الإسلامية. ويفقد الحديث عن أي فضل للمسلمين على الغرب خارج مستوى الكلي والنهائي، أي معنى معرفي. فكل عمل فكري لا يرتكز على: النموذج المعرفي الإسلامي الكلي، هو في الواقع بمثابة استخدام لنموذج كامل، يتضمن إجابات علمانية شاملة على الأسئلة الكلية النهائية. ولابد من صياغة قواعد لتوليد المعرفة، لاستحالة التطور المعرفي التلقائي، بالنظر إلى غزو النماذج المعرفية العلمانية لوجدان المسلم، وتشكيلها لإدراكه حتى للقرآن والسُّنّة(114).

ويرجع د. عبد الوهاب المسيري: أزمة تشرنق الأمة الإسلامية الراهن إلى سببين: الهزيمة الصليبية والترية، وعدم مراعاة ضرورة وجود مسافة تفصل المطلق الإلهي عن النسبي البشري. فالقرآن كـلٌّ عضويّ متماسك صلب، بعكس الواقع الطبيعي الخاضع للسببية البسيطة. والوقوع في النظر إلى الواقع على أنه كلٌّ عضوي، يفضي إلى رؤية لا تختلف كثيرًا عن الرؤية العلمانية الشائعة، التي ترى أن العالم: مكون من جزئيات، وأن الكليات مستقرة في هذه الجزئيات. فجوهر المعرفة الإسلامية هو: محاكمة الواقع الجزئي، بمنظور الكلي القرآني(115).

ثانيًا: إشكالية طبيعة نمط الانفتاح على الآخر المعرفي: ترى إحدى أدبيات إسلامية المعرفة وجوب التعامل بإيجابية مع الفكر الإنساني. وتتمحور هذه الإيجابية في: استيراد العلوم الطبيعية، السعي إلى تنمية علمية العلوم الإنسانية، نقد النظريات الغربية، والمراكمة على ما بها من صواب، التفاعل والتبادل مع الحضارات الأخرى. ومن المفارقات أن هذه الدراسة تشير إلى أن الغرب يعتبر الإنســان صانعًا لكل شيء حتى الدين، وأن الاتجاه التقليدي يعتبر الدين صانعًا لكافة الأشياء للإنسان، وهي تدعو إلى هذه النظرة للعلوم الطبيعية والإنسانية الغربية المنشأة والمصدر(116). وليس ثمة اتفاق بين أدبيات إسلامية المعرفة حول طبيعة الانفتاح الإسلامي الفكري على الغرب في عصر الازدهار الإسلامي. وفيما يلي بيان بذلك:

1 – نفي الانفتاح الإسلامي الأول على المنطق اليوناني: تذكر إحدى الدراسات أن المناهج تعددت لدى المسلمين، وتؤكد أن المسلمين الأوائل أسسوا أصول المنهج العلمي بمنأى عن وصاية الفكر اليوناني، ولم يقتبسوا المنهج الذي أفرزه العقل الغربي. ورفض الغزالي المنهج اليوناني(117).

2 – تأكيد الانفتاح الإسلامي الأول على المنطق اليوناني: ليس ثمة اتفاق في أدبيات إسلامية المعرفة حول قراءة واحدة لطبيعة ذلك الانفتاح. فثمة من يصلون في قراءتهم للعلاقة بين الإمام الغزالي والمنطق اليوناني، إلى حد الزعم بأنه تحايل لحمل من يهاجمون القياس المنطقي على التسليم به، بإثبات أنه نابع من الميزان القرآني. وتذهب تلك الدراسة إلى أن ثقة الغزالي بالمنطق لم تتزعزع طوال حياته، وأنه حاول إثبات أن القياس المنطقي التقليدي مستمد في أصله من موازين قرآنية مستخرجة من كتاب الله، وأرجع المنطق اليوناني بذلك إلى أصل ديني. وتزعم تلك الدراسة أن الغزالي استبدل مفهوم (منطق اليونان) بمفهوم (ميزان القرآن) واستبدل مفهوم (القياس) بمفهوم (الميزان)، دون اختلاف في الجوهر؛ ليثبت حجية المنطق اليوناني(118).

3 – استيراد المسلمين مجرد اسم المنطق عن اليونان: ينفي د. علي جمعة أن يكون المسلمون قد نقلوا المنطق اليوناني. إلا أنه يؤكد أنهم انفتحوا عليه، وأحدثوا مزجًا جميلًا بين العقل والوحي. فالسلف اعتمدوا على العقل كمصدر للمعرفة يهتدي بالوحي. ولم يستوردوا أساس العلم من المنطق الأرسطي، بل أسسوه على علم عقلي من داخل الدائرة الإسلامية طعموه بمشترك العقل الإنساني، بحيث لم يبقَ من قواعد أرسطو غير الاسم. إلا إنه يسلم بأن الاستعانة بالمنطق الأرسطي أورثنا لبسًا معرفيًا. فكلمة المنطق باتت حائرة بين أربعة أضلع: أرسطي، عربي، مشترك بينهما، مشترك بينهما منضبط بالقرآن والسُّنّة والقريحة الصحيحة وقواعد اللغة العربية.

فالعلة عند أرسطو على خمسة صور: مادية (الشيء ذاته)، وصورية (الصور التي يتجسد فيها الشيء) والفاعل (صانه الشيء) والغائية (الغاية من الشيء) والتامة (التي تستوفى بها العلل الأربع السابقة وبها يتم وجود الشيء). وميز العقل الأصولي المسلم بين العلتين المادية والصورية كركنين، وبين الفاعل والغاية كشرطين، متجاوزين بذلك المنطق الأرسطي.

ويؤكد د. علي جمعة هنا على إشكالية مهمة تتمثل في: خطورة استيراد المصطلحات. فهو يقرر أن العقلية العربية الإسلامية صاغت قواعد عقلية عربية منضبطة بالقرآن والسُّنّة جديرة بمسمى (المنطق العربي) لأن موضوعها هو تصحيح الفهم وترشيده. إلا أن استيراد لفظ (المنطق) أدى إلى التباس: فمن يرفض (المنطق) يحمله على المنطق الأرسطي، ومن يؤيد (المنطق) يحمله على المنطق العربي. وكأن الأسماء – على حد تعبيره – ضاقت علينا فلم نجد للقواعد العقلية العربية اسمًا غير المنطق(119).

4 – استعادة ابن تيمية لمنهجية الجمع بين القراءتين: لا ينفي هذا الطرح حدوث تلاقح فكري بين العقل المسلم والعقل اليوناني، ويذهب إلى أن ابن تيمية قام بمسعًى فكري استعاد به منهجية الجمع بين القراءتين. وتكشف خبرة مخاطبة الآخر من أرضيته المعرفية عن خطورة الانفتاح غير المنضبط على النماذج المعرفية غير الإسلامية. فلقد تم الانفتاح الأول للمسلمين على الفكر اليوناني في إطار الفلسفة، بدعوى عدم إمكانية الاحتجاج في مواجهة غير المسلم إلا بالمعروف. وسرعان ما انتقل هذا المعنى إلى الدائرة الإسلامية، وتم توظيفه في الصراع بين الفرق الإسلامية، وتم غرس مقولة: تأويل المنقول إذا ترددت العقول في قبوله.

وأدى تجاوز علم الكلام لأساليب القرآن، ومنهجيته، واستعارة مصطلحات الفلسفة اليونانية، إلى آثار معرفية سلبية عديدة، يتصدرها: جعل الدليل السمعي مصدرًا ثانويًّا، وترجيح الدليل العقلي مطلقًا، بلا تمحيص، مما أثقل كاهل العقيدة بمعتقدات

معارضة لصريح القرآن. وأدى ذلك بالبعض إلى المغالاة إلى حد القول بوحدة الوجود.

وواجه ابن تيمية لحظة تاريخية، تكرست فيها، اعتبارًا من القرن السادس الهجري، وحتى القرن الثامن الهجري: غزارة المعلومات والموسوعات مع ندرة العقول المعرفية المنهجية، وانتشار التقليد، وتعرض الأمة لنوعين من الإرهاب: الإرهاب الفكري من جانب فقهاء التقليد، والإرهاب الرسمي من جانب السلطة الساعية لتكريس عقيدة التقليد. وسعى ابن تيمية إلى تصحيح العقيدة على أساس سلفي من القرآن وصحيح السُّنّة. وبدأ بالعمل على تنقية الواقع الإسلامي في عصره، بتصحيح العقائد وإعادة بنائها، ومناقشة الموروث العقيدي اليهودي والمسيحي من أجل استعادة الحنيفية الإسلامية الشاملة. واهتم ابن تيمية ببيان الكيفية التي انتقلت بها التصورات الدينية المنحرفة من التابعين لدين معين إلى التابعين لدين آخر. واستخدم أسلوب المناظرة الفكرية المعرفية في مخاطبة الآخر، وعاد بشكل مباشر إلى القرآن والسُّنّة من أجل مراجعة التراث الفقهي.

ويرى د. طه العلواني أن ابن تيمية وضع: بذرة عملية التجديد المنهجي المعرفي الإسلامي التي تتولاها مدرسة إسلامية المعرفة الآن. وحين يتأمل الباحث في محتوى تلك البذرة تستولي عليه الدهشة إزاء ضآلة ما أفرزه المعهد خلال ربع قرن بالمقارنة بها، حيث نصير أمام مفارقة ليست من طبيعة الأشياء وهي: كون البذرة أكبر من الشجرة. فلا مشاحة في القول بأن الأفكار كالكائنات الحية، قد تظل في طور البذرة الصالحة سنوات قبل أن تستنبت، وفي طور جنينيّ سنوات قبل أن تنضج. ولا خلاف في حقيقة أن التشابه بين حالة الأمة الإسلامية الآن، وحالتها في عهد ابن تيمية في تداعي الأمم عليها، كما تتداعى الأكلة على قصعتها، يتضمن فارقًا مهمًّا هو: أن مماليك اليوم أقل شجاعة ونبلاً من مماليك الأمس، وأن تتار اليوم أشد فتكًا من تتار الأمس. ولكن ماذا قدم المعهد في بناء منهجية القراءتين، إذا كانت البذرة التي وضعها ابن تيمية كما يحددها د. طه العلواني، تشمل السباعية التالية:

أ - القيام بتقدير موقف، والشروع في صياغة: خطاب الإصلاح والتغيير، ومنهجية التجديد.

ب - إدراك أن غفلة الأمة عن المنهجية السليمة، هي: مدخل الإصابة بالقراءة الأحادية.

ج - الاستدراك على من سبقه، وسبق من لحقه، في تصنيف المعرفة إلى: عقلي، ملّي، شرعي. فهذا التصنيف هو بذرة القراء المعرفية.

د - إلغاء ثنائية العقل والنقل استنادًا إلى تصنيفه الجديد للعلوم، وتجاوز: عقلانية أهل الاعتزال، وحرفية أهل الأثر، إلى: العقلانية الشرعية، مع إعطاء مفهوم: الشرعي، معنى يشمـل كل ما هو مقبول من الشرع، مما أضفى على الشرع صفة (المفهوم)، لا صفة (المصطلح). كما أعطى (العقل) معنى يسمح بإدراجه هو وما يأتي به تحت مفهـوم: الشرع. وبلغ قمة التأسيس لمفهوم العقلانية الشرعية، بالتسوية بين مفهومي: العقل، الميزان. فالميزان عنده هو (العقل) الذي يقف إلى جانب الرسل والكتب المنزلة، ليقوم الناس بالقسط في حمل أمانة العمران. وبهذا المنهج تجاوز ابن تيمية إشكالية العقل / النقل، وحدد قواعد الجمع بين القراءتين.

هـ - التعامل مع القرآن على أنه يشتمل على: منهجية معرفية كاملة، تكتشف بالقراءتين.

و - القيام بعملية هدم للفكر الدخيل على أساس الاستيعاب، والهيمنة، والتجاوز، وتقديم البدائل القرآنية على كل معارف الآخرين التي شغف بها غيره.

ز - تأسيس منهج للتعامل مع التراث الإسلامي بشتى أنواعه، ومع التراث الدخيل أيضًا (120). ولا يقف الأمر عند حد تنوع التضاد لقراءات فكر ابن تيمية داخل مدرسة إسلامية المعرفة، بل الأهم أن هذه النقاط السبع تصلح لأن تكون أجندة لبناء المنهجية الإسلامية الآن.

5 - التباين في توصيف الواقع الفكري الراهن: تكشف قراءة أدبيات مدرسة إسلامية المعرفة عن أزمة في توصيف الواقع الفكري الراهن بين المنتمين إليها. فيرى د.حسن الترابي أن هذا الواقع بات في غاية الضعف، ومنهم من يرى العكس. فعلى النقيض من تشخيص العلواني لذلك الواقع، يرى د. حسن الترابي أن: واقع المسلمين ينتقل الآن من (مرحلة الخطاب النظري) إلى (مرحلة البيان المنهاجي). ولا يقف الأمر عند غموض هذين المفهومين، بل يضاف إليه التناقض بتقرير أن الواقع متجدد، والرصيد الفقهي متخلف بالنسبة له، دون تحديد أوجه القصور في ذلك الرصيد: هل هو في القواعد المنهاجية التي أفرزها، أم في مضمون تطبيق تلك القواعد عبر التاريخ؟ بمعنى آخر: هل وجه القصور هو في المنهجية، أم في اجترارنا لمضمون تطبيق تلك القواعد على لحظة تاريخية ومكانية مخالفة لواقعنا الحاضر؟ وهل يستوي الفقه وأصوله في عصر الازدهار الإسلامي مع الفقه في عصر التقليد المتأخر في إهمال الحياة العامة، والفصل بين فقه العمل وفقه العقيدة من منطلق التخصص؟ أم أننا بحاجة إلى تجاوز هذا الاختزال؟ وما المقصود بمقولة تعلية أدلة الشرع كأصل أعلى، على بيئة الواقع كفرع تستنبط منه الأحكام؟ ألا يستبطن ذلك الخلط بين الثابت والمتغير (بين الشرع، والواقع)؟

ويدعو الترابي إلى: التطعيم المنهجي للفكر الإسلامي، بالتعاطي مع معارف الآخر، سواء بادر هو إلى نقلها إلينا، أو سعينا نحن إلى معرفتها، بدعوى أن أسلافنا سخروا الثقافة اليونانية في فهم الدين، وأن علينا أن نسخر الثقافة العلمية الحديثة في ذلك(121).

وتبرز هنا إشكالية المقارنة بين لحظتي الانفتاح على الآخر: في مرحلة الازدهار، وفي مرحلة الانحطاط، وهل يمكن بلا ضوابط إسقاط إحداهما على الأخرى، وهل الانفتاح في المرحلتين كان إيجابيًا؟ وهل بؤرة الأزمة الفكرية الراهنة هي الإفراط في الانفتاح أم التفريط فيه بلا ضوابط؟

وفي هذا السياق يتجاور العديد من المفاهيم التي يصعب الجمع بينها، والتي تجسد حالة التيه المفاهيمي. ومن أمثلة ذلك:

1 – المنهاجية التوحيدية / الأصول الوضعية الإسلامية: المنهاجية التوحيدية تقوم على فرضية أن التوحيد جامع، والشرك مفرق. وهذه المنهاجية تجعل الحياة كلها منهجًا موحدًا لعبادة الله مضبوط بالشمول والاستقامة والقصد والتوازن. أما الأصول الوضعية الإسلامية فهي: ما تواضع الناس عليه من قواعد محكومة بالقرآن والسُّنّة. والفطرة ملازمة لكل البشر وموصولة بالوحي. والنظر الإجمالي والفرعي مطلوبان. والحق يتلمس أنّى وجد. والمصطلحات الإسلامية تحتاج إلى تخليصها من الصفوية والغوغائية، واسترداد شعبيتها(122).

2 – الأحكام العملية / النصوص غير التشريعية: يزعم البعض أن بالقرآن الكريم مائتين وثلاثين آية فقط ذات صلة بالأحكام العملية، وأن فقه المعاملات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم السلوكية مسميات لشيء واحد، راج كل منها في عصر معين(123).

ثالثًا: جدلية العلاقة بين التصور الكوني الإسلامي، والتصور الكوني الغربي: ترتكز هذه الجدلية على التباين بين هذين التصورين للعلاقة بين الله والبشر في مجال العلم. فلقد تأسس التصور الغربي الكوني على أساطير تعود جذورها إلى الأساطير اليونانية والرومانية. وتحدد تلك الأساطير العلاقة بين الآلهة والبشر، على أنها علاقة بين آلهة تتصارع فيما بينها، وبشر يتصارعون مع الآلهة، ويتحالفون مع الشيطان من أجل امتلاك أسرار المعرفة التي تجتهد الآلهة لحجبها عنهم. ويستدعي منطق هذه العلاقة: الفصل بين الدين والعلم، واعتبار العقلية الدينية، والنصوص الدينية أكبر عقبة أمام التغيير. وتختزل تلك الرؤية الإنسان، لتحوله من (الإنسان الكوني، إلى إنسان الموضع). ومن رحم هذا السائل الرأسمالي الغربي تولد الاستشراق الغربي، والاغتراب الشرقي، وكافة النماذج السياسية التي عرفها

الغرب، والتي ردت على الإفراط الرأسمالي، بالإفراط الاشتراكي. وصبت كل تلك العوائد في اتجاه واحد هو: إضفـاء الشرعية على الصراع وتأطيره.

وأسفرت تلك الرؤية عن حضارة صراعية، تتسم بـ: الخوف الذاتي الدائم، وتبادل التأثير بين عوامل البناء والهدم. وعنوان هذه الحضارة هو: تحقيق المطلق الذاتي لفئة في مواجهة الفئات الأخرى، والتنابذ بين المطلقات الذاتية.

وانصب الإطار الصراعي الحاكم للنزعة العلمية الأوروبيـة حول: الاتحاد بالطبيعة. وأدى ذلك الاتحاد إلى نتائج سلبية أربع: تحويل الإنسان من كائن أخلاقي إلى كائن طبيعي، وتحويل الكون من معناه الإنساني إلى معناه المادي المجرد (حيث ترسخت فلسفة البقاء بالقوة، وهمشت قيم: التسخير والاستخلاف المشروط)، ونشوء علاقة نفي صراعي بين القديم والجديد، وانسحاق الإنسان في عالم الأشياء وتجريده من ماضيه وحاضره ومستقبله، في مقابل وهم: الجنة الأرضية. وبلغة أخرى، جسدت المنهاجية العلمية الأوروبية الراهنة: لاهوت الأرض، بأن أوحت إلى الإنسان بأنه: سيد مصيره، ثم استعبدته، واختزلته، بحيث بات في نظرها مجرد ترس في آلة الكون. وأدت هذه المنهجية دورين: تدمير القابليات المنهجية السلمية، وتقييد إمكانية البحث عن بديل منهجي(124).

ورغم هذا التوصيف التفكيكي للمنهجية الغربية الذي لا يختلف عن كثير مما تحتويه الدراسات التي تراجع تلك المنهجية من داخلها، وتلك التي تراجعها من خارجها، إلا أن مضامين تلك المنهجية تسربت بقوة إلى ذهنية حاج حمد، حين أراد بناء: البديل المنهجي. وبناؤه لمفهوم العلم، ومفهوم الغيب، يبين ذلك، في ضوء ما يلي:

1 – مفهوم العلم: يعرف حاج حمد العلم مبينًا وظيفته، والعملية العلمية، وافتراضاته الرئيسة، على النحو التالي:

أ – مفهوم العلم: يراد به: الملاحظة تحت شروط منضبطة في المعنى. فالعلم:

نشاط منظم، له قوانين، أسلوبه هو: ملاحظة الأشياء والأحداث والعمليات، للتوصل إلى معرفة الأشياء غير المرئية (المتماثلات، القوانين، العلاقات، الأسباب الحقيقية).

ب – وظيفة العلم: أدى تعريف العلم بأنه الملاحظة المنضبطة في المعمل، إلى تحديد وظيفته بـ: اكتشاف الحقائق بالملاحظة.

ج – العملية العلمية: أدى تحديد مفهوم العلم ووظيفته من أرضية غربية كما هو ظاهر، إلى تأسيس العملية العلمية، على تصور للإنسان، يستدعي مفهوم (الإنسان الطبيعي) الذي يستقبل انطباعات من حواسه الخمس، ويرتب المحصلة الحسية التي تتجمع في ذاكرته من تجاربه المباشرة، ومن تجارب الآخرين السماعية، التي يقبلها بشهادة غيره، على فرضية: التماثل بين تجاربه وتجارب الآخرين في الطبيعة والتركيب. وتمر العملية العلمية بخطوات أربع: تلقي المعلومات بالملاحظة المباشرة، أو بالإبلاغ، ثم: التصنيف والترتيب والقياس الذي تنتج عنه: علوم وصفية، ثم: الشرح المنطقي والنفسي، وصولًا إلى: التقويم بمقاييس: الدحض والإثبات، والتوافق، والشمول.

د – الافتراضات الرئيسة السابقة للعلم: لا يفرض علينا العلم رؤية معينة للكون. ومن الافتراضات السابقة على العلم: المساواة بين البشر في الملكات الحسية والعقلية، واستقلال وجود الكون عن ملاحظة البشر له، وقدرة البشر رغم أنهم جزء من الكون على اكتشافه بالملاحظة، وخضوع الأحداث والعمليات التي تقع في زمان ومكان معين لسنن كونية قابلة للاكتشاف.

2 – مفهوم الغيب: الغيب هو الأشياء التي لا تلاحظ ولا تقبل الملاحظة، ومقابله هو مفهوم الشهادة (الأشياء المرئية، والقابلة للملاحظة). تتناقض هذه الدراسة مع نفسها في تحديد مفهوم الغيب. فبعد أن حددته على النحو السالف الذكر، عادت لتتحدث عن نوعين من الغيب، الأول يتعلق بـ: الكائنات والأشياء والأماكن والأحداث والعمليات غير المرئية لشخص، رغم إمكانية أن يراها آخرون.

والثاني هو: الحقائق غير المرئية للإنسان عامة والتي ينفرد الله بالعلم بها. وتجافي تلك الدراسة الحقيقة حين تزعم أن القرآن لم يشر إلى الغيب بمعناه الأول. فسورة يوسف كلها داخلة فيه، على سبيل المثال. إلا أن الدراسة تبين بحق أن انطلاق العقل المسلم من هذه المسلمات (التي تسميها افتراضات تأثرًا بالمنهجية الغربية) يعفيه من تضييع جهده في البحث عن الخوارق، ويجعله يركز على اكتشاف السنن الإلهية، ويدفعه إلى التواضع الذي عرف به العلماء المسلمون الأوائل(125).

ويؤدي الانطلاق من المسلمات المنهجية العلمية السائدة إلى تخريجات يصعب التسليم بها كالقول بسمو اليقين العلمي، على اليقين الديني، وأن المعلومة العلمية تشكك في المعلومة الدينية، مما يؤدي إلى انفصام الشخصية المتدينة.

3 – أبعاد العلاقة بين الرؤية الكلية الإسلامية والغربية: ويقدم حاج حمد قراءة مقارنة لتلكما الرؤيتين، من خلال رؤية لما يسميه: العالمية الإسلامية الأولى، وعالمية اليوم الإسلامية، تستدعي الخبرة الموسوية، وتسقط مفهوم اللاهوت على الغيب والطبيعة، وتولد إشكاليات منهجية بالغة التعقيد. وتعد دراسته هذه واحدة من اهم الدراسات التي أثارت جدلًا في أوساط رموز إسلامية المعرفة. ولعل ذلك يبرر الوقوف عندها بشيء من التفصيل. وفيما يلي عرض للفرضيات التي تؤسس هذه الدراسة العلاقة بين العالمين الإسلامي والغربي عليها، والفروق بين ما يسمى بالعالمية الإسلامية الأولى، والعالمية الإسلامية الثانية، والتي تشير إلى العلاقة بين العالمين الإسلامي والغربي قبل، وبعد قيام إسرائيل:

1 - الفرضيات: تذهب هذه الدراسة إلى افتراض

(1) انقطاع النبوة من أربعة عشر قرنًا، وأن العصور التي مرت منذ انقطاعها حتى الآن: عصور صراع يبحث فيها الإنسان عن بديل للتوفيق القسري بين: منهاجية الدين، ومنهاجية العلم.

(2) التأويل العصري للقرآن، ينبغي أن يتم: عبر العالمية الأوروبية، وليس عبر التواصل التاريخي مع الحضارة الإسلامية.

(3) لم يعد هناك مجال للخصوصية، في ظل توجه الحضارة الأوروبية نحو: إنسان العالمية الذي لا يتجزأ. ويلزم في ضوء ذلك أن يكون البديل للحضارة الأوروبية ذات الطابع العالمي، بديلًا عالميًا في إطاره ومحتواه(126).

4 – الفروق بين العالميتين الإسلاميتين

الأولى تمت بالفتح لشعوب أمية، ولحضارات محتضرة، في حين تواجه الثانية: عالمية غير إسلامية، متحكمة فيها، مما يستدعي طرح القرآن كبديل حضاري عالمي يواجه المشكلات الفكرية التالية: تحديد المطلق والنسبي القرآني، الفرز المزدوج للعلاقة بين القرآن وبين: بيئة التنزيل، والتاريخ الخاص بالشعوب الإسلامية، وتحديد الإطار العام لحركة البديل (جدلية الغيب/ الطبيعة).

5 – العلاقة بين لاهوت الغيب، ولاهوت الطبيعة: تقيم هذه الدراسة علاقة بينهما، يسيطر فيها الثاني على الأول، بما لذلك من إسقاطات معرفية. بل إن الدراسة تقرأ التاريخ اليهودي، والإسلامي والأوروبي، على نحو يصب في اتجاه تلك السيطرة، على النحو التالي:

(1) **قراءة الخبرة الموسوية:** تقدم هذه الدراسة قراءة مختزلة ومفتعلة للخبرة الموسوية، كنقطة بداية لتحديد إطار ما تسميه: الإحساس الإنساني بالمطلق الذاتي. ولا تهتم الدراسة بأي حال بإقامة الدليل من القرآن أو السُّنّة، أو التاريخ على ما تقدمه من تقريرات. ويمكن التدليل على ذلك بطرح تلك التقريرات في صورة أسئلة: فما الدليل على أن موسى كان مؤمنًا قبل أن يوحي الله إليه (بما يسمى: جوهر القداسة فيه، المتمثل في الفعل غير المباشر، والخطاب غير المباشر، بحيث كان الخطاب المباشر لموسى هو مجرد: التجلي بالخارج في إطار شروط المكان والزمان)؟ وما معنى وصف تجربة سيدنا موسى بأنها: النفاذ من البعد الموضعي، إلى البعد الغيبي؟ وما معنى تقييد الوحي لمطلق الغيب في حدود نسبية الوعي

الإنساني؟ وما معنى احتواء الكلي المطلق بوسائط الشهادة بالجزئي وجعل الجدل بينهما صراعيًّا؟ ألا يستبطن هذا كله: تعلية الواقع على الوحي المنظم له؟

وما معنى القول بأن: خلافة الإنسان، خلافة أسجدت له الملائكة، وأن الله مسئول عما يحدثه الإنسان في الكون؛ لأنه يحدثه بدعم الله الكوني له؟ وما معنى وصف الإنسان بأنه خليفة لله، مع تعريف الخليفة بأنه من يخلف غيره في موضعه(127)؟

(2) تداعيات الإحساس الإنساني بالمطلق الذاتي: تحدد هذه الدراسة تلك التداعيات بالمربع التالي: حلول الصراع محل السلام والانقسام محل الوحدة، وانحصار معنى السلام في نطاق: المطلق الذاتي، وفقدان الإنسان إنسانيته (بارتداده من الكونية إلى الموضعية وتحوله إلى كائن طبيعي فاقد للرؤية الشاملة، غير متمتع بأكثر من فهم جزئي موضعي لنفسه وللكون، يحكم على الكل بالجزء، ويبني فلسفة اجتماعية كاملة على معرفته الجزئية بعالم الطبيعة)، وحمل الجزئي لسمات الكلي لوحدة النسيج الكوني، مع كون العلاقة بينهما توليدية(128). ومن الواضح أن هذه التداعيات تعبر عن النموذج الغربي، ولكنه من المشكوك فيه أن تكون هي سمات النموذج الإنساني من عهد موسى حتى الآن.

6 - منهجية الصراع في القرآن: تطرح هذه الدراسة تصورًا للعلاقة بين الإرادة الإلهية وحركة التاريخ في بنائها لما تسميه: منهجية الصراع في القرآن. ومن أهم سمات هذه المنهجية:

(1) التعاقبات الدائرية: تشكلت هذه المنهجية عبر مراحل ثلاث: الفردية (المرحلة الآدمية)، القومية (المرحلة الإسرائيلية)، العالمية (المرحلة العربية) (129).

(2) البنية المفاهيمية الضبابية: تتسم المفاهيم التي تُبنَى منها هذه الدراسة تلك المنهجية بقدر بالغ من الغموض. ويكفي التمثيل لذلك دون الحصر، بما يلي:

(أ) المطلق الآدمي الذاتي: آدم مطلق في فرديته، وإن شاركته حواء في مصيره.

(ب) القومية: هي ناتج التقابل بين منهجين: المطلق الفرعوني الذاتي، والمنهج الإلهي مجسدًا في: موسى وقومه.

(ج) العالمية العربية: هي نتاج الجدلية بين: الاتجاه إلى المطلق الإلهي، والاتجاه إلى المطلق الذاتي.

(د) الحضارة المنهجية: حضـارة بنى إسرائيل، في مقابل القومية الفرعونية. وكلاهما استكبار في الأرض، ولكن الأخيرة: بغير حق، والأولى: بحق تعلو به على الآخرين. فالمرحلة الإسرائيلية هي: مرحلة التكوين القومي للإنسانية، والعلو في الأرض بالحق، وتجاوز الله لسنن الطبيعة بالفعل المباشر فيها.

(هـ) آفاق التجربة المحمدية: مهمة محمد r هي: تقديم منهج كامل في فهم الحركة الكونية، ورصد التفاعل بين الغيب وقوى الواقع الموضعي. وتوحيد شعب من القبائل والدفع بهم إلى خارج الصحراء. فالله بدأ مع محمد بآخر الدروس التي قدمها للآخرين(130). والإيمان المحمدي يمثل بداية لـ: غياب الله عن المسرح بالشكل المباشر، وتعريف البشرية بالطريق إلى الله عبر السنن الوضعية، عوضًا عن العلاقة المباشرة مع الغير. والمرحلة النبوية بهذا الشكل هي: مرحلة تحويلية للبدوي العربي من: فرديته، إلى: كونيته والانتقال به من: الفهم الفوضوي لوجود الأشياء وللعلاقة بينها، إلى الفهم المنظم لعلاقات الحركة وناظمها.

(و) المنهـج الكوني البديل: هو منهج للدمج بين قراءة الوحي وقراءة الكون، لكي تستعمله البشرية بنزوع حضاري دنيوي، وليس بنزوع أخروي(131).

ز – الوضعية الراهنة للعالمية الإسلامية الأولى: تؤسس هذه الدراسة لمقولة: حتمية زوال العالمية الإسلامية الأولى، لتبحث عن السبيل لاستعادتها عبر جدلية العلاقة بين الحضارة الأوروبية والعالم الإسلامي، والتي تختصرها في: الظاهرة الإسرائيلية. وفيما يلي إشارة موجزة لتلك النقاط:

(1) **مراحل تدهور العالمية الإسلامية الأولى**: مرت تلك العالمية بمرحلتين: مرحلة البحث عن بديل من الداخل، ومرحلة الاستقلال القطري والبحث عن بدائل وضعية من خارج العالم الإسلامي.

(2) **أسباب التدهور**: تزعم تلك الدراسة أن لذلك التدهور أسبابًا ثلاثة:

(أ) **اعتبار الخلافة**: خلافة عن النبي، مع أنها خلافة عن الله.

(ب) عدم مراعاة حرص الرسول على أن تكون الخلافة (من المسلمين)، وليس (على المسلمين) ولا (في المسلمين).

(ج) الخلافة من قريش، كانت (في المسلمين)، ثم في أمية (على المسلمين). وغاب النص (وأولي الأمر منكم). وقام ملك عادي، ولم يعد هناك: خليفة عن الله في الأرض. وتم على يد العباسيين: الدمج بين القرآن، وموروثات الحضارات القديمة، وخاصة الفارسية(132). ولا يخفى أن تلك الدراسة اختزلت الخلافة الإسلامية كلها في رأس النظام، وخلطت بين الخليفة والخلافة، واعترضت على أهم سمة للخلافة الإسلامية، وهي كونها خلافة عن النبي، بما أنه إنسان، يحيا ويموت، وليست بأي حال خلافة عن الله. وتسبيب التدهور بهذه المقولات التي يتم فيها التلاعب بالألفاظ، يحجب إمكانية رصد الأسباب الحقيقية للتدهور، ويمنع بالتالي من إثارة الأسئلة الصحيحة في البحث عن المخرج.

(7) **جدلية العلاقة بين الحضارة الأوروبية والعرب**: **تصور هذه الدراسة تلك الجدلية على النحو التالي**:

(أ) **الحضارة الأوروبية**: أنتجت منهجًا في الصراع، بقدر ما أفرزت من إنجازات علمية.

(ب) **الضحية الأولى لمنهجية الصراع العالمي هو**: العرب. والسبب أنهم هم حملة: منهاجية السلام الإلهي الكوني.

(ج) سيكتشف العربي بالتجربة العلمية أنه في غير مصلحته تبنى اختيارات منهجية الصراع الغربية.

(د) إسرائيل ثمرة زقومية للعالمية الأوروبية، يتجرعها العرب بشكل يومي. ويمثل سقوط القدس علامة على نهاية مرحلة تاريخية كاملة، على طريق عودة المنهج الإلهي على المستوى الكوني.

(و) سيلد القرآن في ظل الصراع ضد إسرائيل، عالمية جديدة، وسيكون دخول القدس سلميًّا؛ لأن الله تعالى وضع: الظاهرة الإسرائيلية واليهودية المحرفة (كتجسيد للمنهجية المضادة للسلام) في مقابل: الظاهرة العربية، والقرآن (كتجسيد لمنهجية السلام). فالعرب: كلمة إلهية حية في الأرض، ووعاء لمنهجية السلام الإلهية. والظاهرة الإسرائيلية هي أعمق تجسيد لمنهجية الصراع.

(ز) أوروبا هي بيئة الحضانة الإسرائيلية، والهدف الأخير لأوروبا وإسرائيل هو: تحطيم كل مقومات الوجود العربي، وكل مقومات العالمية الإسلامية الأولى حتى لا تتكرر. وآلية تحقيق ذلك هي: التضافر بين: الخبث الإسرائيلي، وقوة الحضارة الغربية.

(ح) العالمية الإسلامية الثانية ستبدأ كاستجابة شرطية لأبعاد الواقع الموضوعي، بعيدًا عن التعلق بـ: مثل دينية أو بعث تاريخي قديم. وستأتي هذه العالمية بإنسان لا ينظر إلى الماضي، بل إلى المستقبل، ويرث كل منجزات الحضارة الغربية. فالإنسان في المنهجية القرآنية هو: الكون كله مجسدًا في وحدة عضوية واحدة. والتاريخ في هذه المنهجية القرآنية، ليس: نفيًا مرحليًّا، وإنما هو: تعاقب متكامل. فلا تخرج أمة من جوف أمة أخرى بالصراع الجزئي والنفي الجزئي، وإنما بقوة الولادة ضمن: كلية الحركة الإنسانية. وللتحول طريقان مختلفان: التحول بالقوة (قمع يولد الفتنة) والتحول بقوة (من قوة الجديد، وقدرات التهيىء المكنونة التي تدفع بالاستمرار وبالولادة الجديدة(133). ولا تخفى دلالة نفي الرجوع إلى جذورنا، ودلالة انطلاق

إنسان هذه العالمية إلى المستقبل من أرضية غربية. ولم تبين الدراسة: كيفية تجاوز النموذج الصراعي الراهن لتحقيق ما تسميه: التحول بقوة الجديد والاستمرار.

(8) **نصيحة الغير ونسيان النفس**: تدعو هذه الدراسة إلى ضبط التفاعل بين القرآن ومتغيرات العصر، حتى لا يخضع لتأويل عصري مفتعل، يقذف بنا إلى خارج القرآن. ومن المفارقات أن هذه الدراسة تمثل نموذجًا فريدًا في درجة الوقوع في هذا المحظور، ومن الأمثلة الدالة على ذلك:

(أ) **دلالة لفظ (منكم)**: تذهب الدراسة في تأويل قوله تعالى (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا) (المائدة: 48) بأنها تعني: جعلنا الشرع منكم، أي: مطابقًا لخصائصكم وتكوينكم وأعرافكم. فالله ينزل حكمه متوافقًا مع أخلاقية الواقع. والشرعة والمنهاج: استخلاف إلهي مقيد بشخصية الواقع. وتخرج من هذا التأويل الغريب إلى القول بأن هذا النص: دليل على نسبية التشريع حسب الزمان والمكان (134). فهل غاية الشرع هي: التعبير عن الواقع؟ أم الارتفاع بالواقع؟ وهل الواقع هو الثابت، والشرع هو المتغير؟).

(ب) **مفهوم الاصطفاء**: يكشف تحديد حاج حمد لهذا المفهوم في القرآن الكريم عن غرور علمي لا مبرر له، فضلًا عن تعسف في التأويل. فهو يزعم أن الآية الثانية والثلاثين من سورة فاطر تحدد الوارثين بأنهم: ظالم لنفسه، ومقتصد، وسابق بالخيرات. فالظالم لنفسه يورثه الله ويصطفيه. والاصطفاء لا معنى له خارج المتغيرات التاريخية التي تفرض رؤية جديدة للمحتوى القرآني في علاقته مع الواقع. ولا يخفى أن هذا التحديد لمفهوم الاصطفاء يؤشر على عدم وجود ناظم له، وهو ما كاد يصرح به بقوله إن الآية المشار إليها: تشد الوحي من الكتاب إلى واقع المتغيرات، وتنسف بذلك الروح السلفية التقليدية.

والأغرب من ذلك، أنه حين يقارن بين قدرة الصحابة على تفهم المنهج القرآني، وقدرتنا على ذلك، يذهب إلى أننا أجدر منهم، كما يتهم كل المفكرين

الإسلاميين السابقين بتغييب المنهج والتفرق فيه. ويأخذ من قوله تعالى (والذي أوحينا إليك من الكتاب) أن معنى (وحي من الكتاب): انكشاف في قلب الوريث وعقله، تجاه المعاني الكامنة في الكتاب، يجليها الله في كل عصر، من خلال الوارث الذي يصطفيه، فمكنونية القرآن لا تمسها إلا نفوس طاهرة. ويزعم أن من فسروا القرآن من السلف، فسروه عن وعي عقلي مركب على الإحيائية، والكثرة التي لا ناظم لها، بعكس تحليلنا النابع الآن من (وعي علمي معاصر).

ويتضح هذا المعنى بشكل سافر في تعريفه للمنهج، وتأسيسه لضرورة القطيعة المنهجية مع عقلية السلف.

(ج) المنهج: هو جملة الوعي الإنساني الكامنة في التركيبة الكونية للإنسان. وشهدت سيرة المنهج بهذا المعنى من صدر الإسلام حتى الآن التطورات التالية:

(ج/ 1) مرحلة العقلية التي تعمل بالقدوة العلمية: تذهب هذه الدراسة إلى أن العهد النبوي لم يعرف فيه المنهج القرآني، وكان من المستحيل على الصحابة النفاذ إلى ذلك المنهج. ولم تشمل مهمة الرسول: تغيير الحالة العقلية، وإنما وقفت عند حد: ترشيد المجتمع، ضمن تطبيقات المنهج وفي ظل الغياب النظري للمنهج، لعب الرسول دور: وسيط المنهج، عن طريق: الأسوة العملية. ومع وفاة النبي انعدمت الصلة بين العرب ووسيط المنهج، فتنازعوا من أول يوم في السقيفة، وتقلصت لفظة (أولي الأمر منكم) لتغدو مع حصرها في المهاجرين (من بينكم) ثم لتصير مع الوراثة الأموية والعباسية (عليكم). فمع وفاة الرسول، فقد المسلمون القدوة العملية الوسيطة، وعادوا إلى التنابذ؛ أي إلى خارج المنهج.

(ج/ 2) مرحلة العالمية الإسلامية الأولى: تأسست تلك العالمية على: المبنى اللفظي للقرآن، والقدوة العملية في الرسول. فلقد نزل القرآن في ظل: العقلية العربية البدوية. وهي عقلية يعجز فيها الإنسان عن الربط بين الظواهر الكونية، ويعتبر نفسه إطارًا مرجعيًا لذاته؛ لمحدودية معرفته ببيئته. فالبداوة الصحراوية لم

توفر لذلك الإنسان الاستقرار الذي يمكنه من الملاحظة المنظمة المتواصلة، التي تمكنه من إدراك الترابط بين الأشياء. وتنظر تلك العقلية نظرة سكونية إلى الظواهر الكونية، متخيلة أن كل شيء وجد كاملًا من البداية، وكرر نفســه، وأن الشيء لا يخرج إلا من نفسه. وكنتيجة لعدم إدراك تلك العقلية لـ (فكرة الخلق المتحول) فإنها فسرت خلق الإنسان على أنه جاء كاملًا في هيئته الأولى.

(ج/ 3) مرحلة العقل المعاصر: إمكانيــة تولد الشيء من نقيضه، واحتمال تطور الإنسان إلى هيئته الراهنة عبر ملايين السنين، تمامًا كما تحول النحلة الزهرة إلى عسل، وتحول النعجة الحشيش إلى لبن. وتعرف هذه العقلية (المنهج عبر التحليل) كبديل عن النبوة يستـدرك الإنسان به وضمن مقوماته الوضعية، ما لم يستدركه بالتزكية النفسية ضمن مقوماته الروحية، في مواجهة المنهجية العلمية الغربية الراهنة القائمة على: النفي والصراع(135). ولا يحتاج الأمر إلى تعليق للتدليل على انطلاق هذا الطرح من أرضية غربية، واستدعائه لنظرية النشوء والتطور بلا دليل علمي يذكر، كما أن وصفه لوضعنا الراهن بأننا أصحاب عقلية تدرك المنهج، في مقابل وصف الصحابة بأنهم أصحاب عقلية تعمل بالقدوة العلمية، يؤسس لقطيعة بين المنهج والقدوة العلمية.

المبحث الثاني: رؤى في النظريات الاجتماعية المعاصرة

تقدم أدبيات إسلامية المعرفة موضع هذا البحث قراءة تفكيكية للنظريات الاجتماعية المعاصرة، إلا أنها تختلف فيما بينها حول سؤال جوهري: هل المطلوب بالنسبة لتلك النظريات هو: الاستبدال أم الاستكمال؟ وسنلقي الضوء في هذا المبحث على المنطلقات الأساسية لموقف مدرسة إسلامية المعرفة من النظريات الاجتماعية المعاصرة، من خلال رؤيتها لطبيعة العلوم الإنسانية، ونموذج الحداثة وما بعد الحداثة، والفوارق بين النسقين المعرفيين الإسلامي والغربي، والجدل بشأن البحث عن بديل، أم إصلاح ما هو موجود.

أولًا: المنطلقات الأساسية: تتمثل المنطلقات الأساسية لموقف مدرسة إسلامية المعرفة من النظريات الاجتماعية المعاصرة، فيما يلي:

1 - طبيعة العلوم الاجتماعية والإنسانية: ظهرت تلك العلوم منذ ثلاثينيات القرن التاسع عشر. ويرى د. علي جمعة أنه يجب التركيز على موضوع تلك العلوم، وليس على مسائلها. فالموضوع لا خلاف فيه ولا تحيز أما مسائله فيمكن قبولها في حدود نموذجنا المعرفي الإسلامي حتى لا نقع في فخ استيراد المشكلات من غيرنا. الباحث المسلم - بلغة أخرى - مطالب بالتعامل بعقلية منفتحة مع موضوعات كافة العلوم، شريطة أن يجيب بعد ذلك عن مسائلها من خلال نموذجه المعرفي. والتحرك من خلال النموذج المعرفي يستلزم أمرين: منهاجية (علم توليد المنهج)، ومناهج (أدوات للبحث). ولأي علم مكونين: معلومات لا خلاف بشأنها، فلسفة حاكمة (تشمل الغرض من البحث وأساليبه وضوابط تطبيق نتائجه، وهي مكونات يتدخل فيها النموذج المعرفي بالتجديد والإضافة والتعديل والرفض والتبني). وشرط استعادة القدرة على التفكير من خلال تراثنا هو: النظام والالتزام، السعي للتفعيل، إبداع أدوات للتشغيل(136).

وفي ضوء تلك الطبيعة تطرح أدبيات إسلامية المعرفة، رؤية لكيفية التعامل مع تلك العلوم، من أهم محاورها:

أ - أزمة المنهج في العلوم الإنسانية: أزمة العلوم الإنسانية وليدة: أزمة في العلم ذاته. فالواقع موجود قبل أي تصور له أو إدراك، وهو - بالتالي - خارج أي معرفة. والمنهج هو: مجموعة العمليات الذهنية التي تسمح بتحليل الواقع وفهمه وتفسيره. ووظيفة العلم الطبيعي هي: الفهم، التفسير، التنبؤ، التحكم. أما العلوم الإنسانية الحديثة فقد شابها منذ نشأتها: الخلاف حول المنهج. فالبعض نادى بوحدة المنهج بينها وبين العلوم الطبيعية، والبعض نادى بمنهج لكل منهما، بدعوى أن قوانين الطبيعة مطردة ويمكن استبعاد القيم من مجالها، أما العلوم الإنسانية فهي قيمية ولا توجد قوانين

عامة تحكمها. وظهرت مناهج تحاول تسوية هذه الإشكالية من بينها: المنهج البنيوي (الذي يركز على بنية الظاهرة كنسق يتصف بـ: الكلية والتحول والضبط الذاتي) والمنهج الظاهراتي (الذي يربط بين الفلسفة والعلوم الإنسانية. ويؤكد على أن العلم بدون الفلسفة يجهل ما يتحدث عنه. وأن الفلسفة لا تصل إلى حقائق دون دراسة منهجية للظواهر، وأن المنهج الملائم للعلوم الإنسانية هو الذي يجمع بين المعرفة الميتافيزيقية واللغة والدين والتاريخ(137).

ب - القطيعة المعرفية التدريجية مع النموذج المعرفي الغربي، بالانتقال إلى النموذج التوحيدي؛ لكونه هو وحده الذي يفتح آفاق التغيير الكامل. وتستدعي تلك القطيعة تأمين الوصول إلى نقطة اللاعودة، بتشكيل مناخ معرفي مغاير في معاييره، يولد إشكاليات جديدة وفهمًا جديدًا. ولا تتم هذه القطيعة خارج نطاق معادلة القوة، وبالتالي فإنها تحتاج إلى: حركة الأمة بمركبها الحضاري المؤسس على عقيدة التوحيد. وهذا المركب لا يزال يلعب دورًا حتى الآن رغم ضعفه تجاه الأطر غير الإسلامية.

ج - النقد الذاتي لموقف المفكرين المسلمين من المفاهيم الغربية: يمكن الإشارة في هذا الصدد، إلى توجيه أدبيات إسلامية المعرفة التهم التالية لذلك الموقف:

(1) النخبة في العالم الإسلامي ارتكبت جرائم كبيرة باسم التقدم والحداثة والتنمية، وأنتجت واقعًا ممسوخًا، ومجتمعات مفتونة في ظل: تقدم التبعية، وتحديث القمع. والمخرج هو: إدخال المنهج النقدى التوحيدي إلى ساحتنا الفكرية.

(2) فتنة الفكر التوحيدي العلماني المضمون، الإسلامي الشكل: بدأت هذه الفتنة منذ الغزو النابليوني لمصر، والذي أدى ولا يزال يؤدي إلى التغير في السؤال الذي نطرحه، عن سؤال السلف فيما يتعلق بالوافد والموروث. فسؤال السلف كان هو ماذا نأخذ من الوافد، ونحن نقف على أرض الموروث. أما سؤالنا فهو: ماذا نأخذ من تراثنا، ونحن نتحدث عنه بضمير الغائب، ونقف على أرض الوافد، أو على أرض مختلطة.

(3) فتنة الحداثة: دخل عالمنا مع الاستقلال في: فتنة الحداثة. فمفهوم الحداثة ليس له أي محتوى معرفي كلي. فهو لا يحدد أهدافًا ولا أولويات ولا طرق عمل. من ثم تحولت الحداثة إلى: تنمية للتخلف، وتقدم للاستهلاك على طريق التبعية والهلاك. ومع اختلال مناهج الفكر، واغتراب مصادره منذ أواخر عهد الدولة العثمانية، وانتهاء الريادة في تقرير مصير البشرية إلى الغرب، شهد عالمنا عجزًا ناتجًا عن التقليد، قاد إلى الانفصال بين الفكر والواقع(138).

(4) الفرقة بخصوص مدلول الرجوع إلى الأصل: جوهر أزمة المنهج تنصب على تحديد دلالة الرجوع إلى الأصل، كأساس للهوية التي يمكن بها الربط بين الحاضر الإسلامي والماضي الإسلامي. وهذه الأزمة ناشئة عن تفتت الأمة على يد المستعمر، وتأثرها بنموذجها المعرفي، بحيث أضحى الاختلاف في الفكر الإسلامي المعاصر بعيدًا عن التنوع في داخل الوحدة المثري لذلك الفكر، وداخلًا في: التناقض المحطم لتلك الوحدة، حيث بات بعض المسلمين يتحدثون عن أكثر من إسلام، بفارز قومي أو تغريبي. ويعتبر الاتفاق على الأصل وعلى الرجوع إليه ضرورة شرعية وعملية، مفتاحها هو: تجاوز الاجتهاد من داخل المذاهب، إلى الاجتهاد من القرآن والسُّنّة، في تنظير واقع الأمة، والعودة إلى مناهج أصول الفقه التي لم ينحرف الفقه إلا بعد إغفال فقهاء الفروع لها، وإجراء مراجعة كلية رباعية المراحل تشمل: النقد الذاتي، تنقية التراث، تعميم المفاهيم الصحيحة، بناء النظام الاجتماعي الإسلامي: الذي يشمل بناء تصور حضاري لأمة ومجتمع ودولة إسلامية، وتحويله إلى نسق معرفي مقنع، وتربية الأمة وفق ذلك النسق، وبناء مؤسسات حضارية قادرة على حمايته(139).

د - تفكيك المنهجية المعرفية السائدة: يفكك د. عبد الوهاب المسيري نموذج ما بعد الحداثة، بوصفه أساس المنهجية المعرفية السائدة في الغرب مبينًا أنه يتأسس على:

(1) فلسفة وميتافيزيقا بديلة: غايتها هي: إنهاء الفلسفة والميتافيزيقا والعيش بلا مرجعية.

(2) نفي الأساس: بإحلال حضارة الْمَا بعديات، محل حضارة الْمَا قبليات، وإعلان موت المشروع التحديثي.

(3) سحب الأشياء من عالم الإنسان إلى عالم الأشياء، ثم سحب الإنسان ذاته إلى عالم الأشياء بدعوى وحدة العلوم.

(4) التحول في اتجاه معرفة الإنسان: فبدلًا من تعريف الإنسان بالإشارة ما هو أسمى من الإنسان (الإله)، يتم تعريفه بالإشارة إلى ما هو أدنى (المادة) مع إغفال حقيقة حتمية وجود مقولات فلسفية تشير إلى ما وراء الطبيعة، وتتعامل مع الإنسان على أنه جزء يتجزأ من المنظومة المادية.

وينبه إلى أن نيتشه فضح القصور المنهجي في الرؤية المعرفية الغربية. فمقولة أن العالم مادة متحركة لا ثبات لها تعني: كافة الأمور وتساويها، بحيث لا يصير هناك مصدر للتماسك إلا بإرادة القوة، وتتأسس بذلك حالة من الاختلاط واللامرجعية(140).

هـ - **تفكيك مفهوم (العلمية):** محور هذا التفكيك هو مناقشة القصور في حصر هذا المفهوم في البعد التجريبي المحسوس، والزعم بالقطيعة بين ما هو تجريبي وما هو ديني. ومن الفوارق المنهجية بين العلوم الطبيعية والإنسانية، التي تسوقها أدبيات إسلامية المعرفة للقول بأن مفهوم العلمية يجمع بين التجريبي والديني بالضرورة:

(1) العلوم الطبيعية كمية آلية، قابلة للملاحظة الخارجية المستقلة عن الباحث. أما العلوم الإنسانية فهي قيمية كيفية غائية، تحتاج إلى ملاحظة داخلية، بحيث يعد السلوك الخارجي للإنسان أحد أبعاده فحسب، ويمثل اختزال الإنسان فيه خطأ منهجيًا.

(2) تتطور مضامين مفهوم العلم. والمنهجية الإسلامية لا ترفض الأساليب العلمية، وإنما تحتضنها في ظل مصدر أكثر يقينية هو: الوحي.

و - الوحي مصدر معرفي لعلم الاجتماع ينبغي تقديمه على ما سواه، لأنه هو الأصل، بعكس العلم المؤسس على العلمانية الذي هو عنصر طارئ على تنظيم الاجتماع الإنساني. فالمعرفة العقلية نسبية. والوحي وحده هو الوثيقة التاريخية القادرة على الامتداد لبداية وجود الإنسان على الأرض، التي لا يمكن تصحيح أخطاء ميتافيزيقا علم الاجتماع إلا من خلالها. فالعلم المؤسس على العلمانية يستبعد دور الرسل في تأسيس النظام المجتمعي وتقويمه، ويفترض أن الإنسان نشأ بالتطور عن كائنات أخرى. وهي مقولات ظنية مقابلة لما جاء في القرآن عن أصل الإنسان وتكريمه ومسئولياته. وعلاوة على ذلك، فإن الوحي يكشف السنن الكونية، ويجلّي علاقة السببية باستنطاق أحوال الأمم السابقة، ويمكن بالتالي من صياغة القوانين الاجتماعية. ومن أهم هذه القوانين الاجتماعية: قانون الطرد، وقانون العكس، الذين استنبطهما ابن تيمية من التحليل السياقي للقصص القرآني. ولب الأول هو: ضرورة معرفة اللاحق أنه يصير إلى نفس مصير سابقه إن فعل فعله. ولب الثاني هو: أن مصيره يختلف عنه إن لم يفعل ما فعله، والربط بين الظلم والفساد وهلاك الأمم من جهة، وبين الطاعة والنصر من جهة أخرى(141).

ز - **الالتزام بالرؤية التوحيدية الإسلامية الكلية:** يستدعي هذا الضابط قطيعة معرفية نسبية مع الأنساق المعرفية غير الإسلامية، وذلك بمعايرتها بالرؤية الكلية الإسلامية، والوقوف على الفوارق الدلالية للمفاهيم الاجتماعية، ورصد المفاهيم القرآنية الفريدة(142).

ح - **التحرر من النزعات الذاتية والتوجهات الأيديولوجية:** المذهبية الإسلامية شرط للحياد العلمي الملتزم والسمو على المصالح الضيقة والهوى. والمراد بالالتزام العلمي المحايد هو معايرة المجتمعات الأخرى بالمذهبية الإسلامية، وليس التزام

الباحث السلبية تجاه الظواهر الاجتماعية. وأهم بعد لهذه المذهبيـة هو: أن سقفها إنساني، يسمو بعلم الاجتماع على أن يكون أداة لعقيدة قومية استعلامية.

ط – التزام الرؤية المعيارية بمدلولها الإسلامي: تتجاوز هذه الرؤية مقولة رواد العلوم الاجتماعية الغربيين بضرورة الوقوف عند حد: الوصف المحايد للظواهر الاجتماعية بمنأى عن القيم والمعايير الأخلاقية. ويكشف تفكيك مفهوم: الحياد العلمي الغربي، أنه مقولة مزيفة. فالجمع بين الواقع وما ينبغي أن يكون أمر يعرفه الغرب، رغم دعوى الحياد القيمي؛ حيث تنطلق البحوث الغربية في جوهرها من القيم الغربية، كما تسعى إلى ترويج النمط الاجتماعي الغربي، وينم مضمونها عن الالتزام بالنظرة المعيارية العنصرية الاستعلائية، التي تزعم التلازم بين القيم الغربية والتقدم، وبين القيم غير الغربية والتخلف. بتعبير آخر، تقيس تلك الدراسات المجتمعات الأخرى بمعايير الغرب، ولا تقف عند وصف الظواهر الاجتماعية، وتحلل النموذج وتفسره، غير عابئة بشعار تروجه هو: عدم خوض علم الاجتماع في خلق المثال. ولقد أصبحت فكرة الالتزام المعياري في البحث الاجتماعي محل قبول البعض في الغرب، في حين يصر أتباع المنهجية الغربية في عالمنا الإسلامي بالتمسك بمقولة: الحياد العلمي، والوضعية اللامعيارية، بقوالبها الشكلية الزائفة (143). ويؤكد البعض على أن المنهج الإسلامي يرمي إلى تجاوز المستوى الوضعي، إلى المعياري بدلالته الإسلامية ذات الطابع التكاملي، وليس التقابلي بين العلم والمعياري(144).

وتجدر الإشارة هنا إلى إشكالية التعامل مع بعض المفاهيم الرائجة في الوسط العلمي المعاصر، مع محاولة إعطاء مدلول جديد لها، وهو أمر يفضي إلى الالتباس المفاهيمي. وتقع أدبيات إسلامية المعرفة كثيرًا في هذا الفخ. فالدراسـة التي بين أيدينا تطـرح ما تسميـه (المعيارية بالمدلـول الإسلامي) وتفتـرض مغايرتهـا للـ (المعيارية بالمدلول الغربي). فالأولى لا تستبعد: النظرة الموضوعية الوصفية، وإنما تضعها في

إطارها الصحيح. وفي حين تستند الأولى على معايير مأخوذة من الوحي المنزه عن الهوى، فإن الثانية تستند على معايير نسبية، من صنع الإنسان، قابلة للتعارض من مجتمع إلى آخر، ومن زمان إلى آخر. فالمعيـارية الإسلامية واحدة. أما المعيارية الغربية، فهي خاصة بكل مجتمع في زمن معين، وتقف عند حد ما ينبغي أن يكون من وجهة نظر المجتمع (يمر البحث الاجتماعي بمرحلتين: فهم الواقع، وتقويم الواقع من أجل تغييره إلى الأحسن. والنموذج الإلهي موجود بالقوة في فطرة الإنسان، بوصفه الواقع الفطري الذي ينبغي أن يحققه الواقع المعاش(145). يعتبر مبدأ التوحيد إطارًا جامعًا للمعيارية والوضعية. إلا إنه يلزم التأكيد على وجوب التمييز بين: ثوابت الشريعة، والفهم المعرفي الإنساني لتلك الثوابت. فالأخير يظل دائمًا قابلًا للمراجعة(146).

ى – ضـرورة تحديد الثابت والمتغير: أحـل المنهج الوضـعي (النسبي) محل (المطلق) لانطلاقه من فرضية: نسبية حقائق الواقع الاجتماعي، وعدم ثباته، وعدم وجود نموذج مثالي خارج الزمان والمكان، يجب التطلع إليه. وخلط ذلك المنهج بذلك بين: الثابت (القيم التي تعلو على الزمان والمكان وعلى فكرة التطور) والمتغير (الوقائع المتجددة عبر المكان والزمان). ومرد هذا الخلط هو: الظرف التاريخي الأوروبي الخاص الذي رد على تحجر الكنيسة، بفكرة: التطور المطلق، وطرح مبدأ: ضبط سلوك البشر بضوابط متغيرة من صنع الإنسان، وليس بقيم محددة. وفي المقابل تؤكد المنهاجية الإسلامية على أن هناك ثابت هو: الوحي المنزل، ومتغير تتم معايرته بهذا الثابت وهو: السلوك الإنساني. ومن جهة أخرى فإن في الأخلاق ثابت هو: المبادئ الأخلاقية العامة التي تجمع عليها العقول الإنسانية السليمة، وهي ثابت أصولي معياري مقرر بالشـرع أو بالعقل أو بالفطرة، وشق متغير: السلوك التطبيقي، وهو وحده القابل للدراسة الوضعية التجريبية. وفي التشريع والاجتماع ثابت هو: النموذج المجتمعي المثالي المجسد للمعايير الشرعية كما تحددها مقاصد الشريعة، وله متغير يعاير بذلك الثابت وهو: الواقع.

ك - ضرورة التزام النظرة الكلية في تحليل قضايا الإنسان والمجتمع: الإنسان: كل متجانس ثابت الفطرة لا يمكن دراسته من خلال عاملي المكان والزمان، بمنأى عن العامل الأهم وهو: الإطار الذي تتم في نطاقه حركة البيئة والزمان، ومصدره هو: الوحي. والإنسان في ظل هذا الإطار جماع لعناصر خمسة: التدين، (التوحيد هو: فطرة الإنسان، والشرك مجرد طارىء عليها)، العقل الذي يراقب به انسجام سلوكه مع دينه، النفس التي كلف لرعايتها كأمانة، والنسب الذي يلزمه حفظه، والمال الذي يزوده لمتطلبات الحياة. والصراع في دلالته الإسلامية ينصب حول: الصراع القيمي بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكـون، على صعيد الأفراد والجماعات، وعلى صعيد الأمم التي تعد كل منها بمثابة مكلف جمعي(147).

ل - مراعاة أوجه التغاير بين المنهج الوضعي والمنهج الإسلامي: رغم وحدة موضوع هذين المنهجين المتمثل في دراسة: الوقائع الاجتماعية، فإن المنهج الإسلامي مغاير لنظيره الوضعي من خمسة أوجه: تجاوزه للتجريبي إلى إعادة الاعتبار للوحي، تعامله مع المفاهيم الكلية كمسلمات، وليس كفرضيات مما يجعله يطرح تساؤلات مغايرة، وجمعه بين المقاييس المادية والمعيارية، وتجاوزه الانشغال بالحفاظ على الواقع أو تغييره، إلى التغيير إلى ما هو أحسن، بتخطي الوصف التقريري للواقع إلى طرح البديل القيمي المستقى من الوحي، واستهدافه اكتشاف القدرة الإلهية المبدعة في الكون، وليس تعميق الشك بزعم نسبية القيم وتجاوزه الغاية القومية إلى إزالة التحيز والفواصل بين الشعوب.

ثانيًا: النظرية الاجتماعية المعاصرة، استبدال أم استكمال؟

تتعدد التوجهات في صفوف مدرسة إسلامية المعرفة حول مدى الحاجة إلى نظرية اجتماعية بديلة. فثمة أدبيات تنادي ببديل، وأخرى تنادي بمجرد إصلاح النظرية الاجتماعية السائدة الآن. ويشمل التأسيس في كل الأحوال: تفكيك النظرية

الاجتماعية الغربية المعاصرة، والخروج من ذلك بواحد من خيارات ثلاثة: الحاجة إلى بديل، إمكانية التوليف بين المرجعية الإسلامية والغربية، إمكانية تشكيل نظرية بديلة جامعة بينهما. وفيما يلي بعض البيان لذلك:

1 - التأسيس النظري لنظرية اجتماعية معاصرة بديلة: من الدراسات الرائدة في هذا المجال، تلك الدراسة التي قدمتها د. منى أبو الفضل، وخلصت منها إلى الحاجة إلى نظرية اجتماعية معاصرة بديلة. وتتمثل الخطوط العريضة لهذا الطرح فيما يلي:

أ - مقدمات بناء فرضية الحاجة إلى بديل: ينطلق هذا الطرح من مقدمات ثلاث، تختبرها الدراسة، وتنتهي إلى مصداقيتها:

(1) المعرفة الاجتماعية الراهنة تعاني من قطيعة مع الواقع، تسفر عن التشكيك في جدوى العلم.

(2) عجز التيارات العلمية السائدة عن إصلاح النظرية الاجتماعية من الداخل، وحاجتها إلى إعادة بناء جذرية من الخارج.

(3) حاجة البشرية إلى علم عمران بشري، يراعي: الخصوصية، والعالمية، ويحيي الضمير المهني والعلمي على أساس أخلاقي.

ب - المساقط الثقافية للأنساق المعرفية المتقابلة: المراد بالمسقط الثقافي لأى نموذج معرفي، هو: القبلة التي تحدد فحواه وتحدد تماسكه. وثمة نموذجين معرفيين: نموذج إنساني طبيعي سائد مسقطه الثقافي أفقي، ونموذج معرفي توحيدي عالمي التوجه، عضوي العلاقة مع المجتمع المسلم، مسقطه الثقافي رأسي. والأول عارض، بمعنى أنه حديث الوجود نسبيًّا، والثاني مغيب في الوقت الراهن(148). وجوهر الفارق المنهجي بين هذين النموذجين هو:الإطار المفاهيمي، والمقدمات المعيارية لكل منهما:

(1) الإطار المفاهيمي للنموذج المعرفي الغربي: مسقط هذا النموذج أفقي، بمعنى: أن بـؤرته هي: المطلق الذاتي المتأرجح بمتغيرات الزمان والمكان. ويؤدي ذلك إلى فقدانه الرؤية المتكاملة، وإلى نبذه للقيم، وإلى اتسامه بالسطحيـة، التي تتجسد في وهـم: تأبيد الحاضر، ونهاية التاريخ. فهذا النموذج أحادي التوجه، واحترامه للتنوع مشكوك فيه، نظرًا لتحيزه المختزل في دائرة العقلانية التجريبية، واستبعاده للمعرفة الميتافيزيقية، وإصابته بفيروس النزعة الصراعية المتمركزة حول القوة. والصراع متجذر في هذا النموذج بين الإنسان والخالق. ففي مقابل التصوير القرآني لمعصية آدم على أنها غواية وفضول، تم التخلص منه بالاستغفار، والتوبة النصوح، المفضية إلى: الاجتباء، تصور التوراة ذلك على أنها تمرد إنساني استدعى لعنة إلهية على ذلك المخلوق الذي لا يمكن السيطرة عليه، واستتبع ذلك ظهور عقيدة الحلول والفداء والصلب والبعث من بين الأموات في عملية إضفاء الروح الهيلينية على المسيحية تستبطن العديد من الأساطير اليونانية والرومانية.

(2) استحالة إصلاح النظرية الاجتماعية المعاصرة من الداخل: يعود ذلك إلى الأسباب الأربعة التالية:

(أ) لا تزال الأساطير المولـدة للنموذج الصراعي تشكل المفاهيم في الغرب، وتولد وثنيات جديدة.

(ب) اعتبار الصراع قاعدة للنظام الاجتماعي والتاريخ، يحمل في طياته بذور التدمير الذاتي.

(ج) النسق المفاهيمي السائد الآن يمثل عبئًا على ضمير الباحث، لتجذره في ثنائيات صراعية اختزالية، تعزز القدرة على التفكيك، بينما تقلص القدرة على التركيب، مما يهمش فاعلية آليات التصحيح الذاتي.

(د) معاناة النموذج المعرفي المتأرجح من الإفـراط، نتيجة غياب المعايير.

فذلك النموذج يعرف الانتقال من النقيض إلى النقيض، لمصادمته لنزعة التدين الكامنة عند الإنسان. ونتيجة ذلك تصير عوامل قوة النموذج، هي ذاتها عوامل إجهاضه الذاتي(149).

(3) النموذج المعرفي البديل: يتأسس هذا النموذج على رؤية كلية للكون والحياة والإنسان، محكومة بقيم معيارية ثلاث: التوحيد، العمران، التزكية. وينطلق هذا النموذج من مسلمتين:

(أ) التنوع والتنافس، بمنأى عن العصبيات المنغلقة على نفسها.

(ب) توقف تحقيق الذات، على: التفاعل والتكامل بين كيانات ثقافية، يحكم التفاعل بينها: الاحترام المتبادل من جانب كل منها لهوية الآخر، والأساس الأخلاقي المتجاوز للنفعية.

ويوفر هذا النموذج أمرين يحتاجهما العلم: المعنى والوجهة، في نسق كامل من القيم التوحيدية، من أجل تحقيق غايتين: التخلص من فوضى البحوث المتشرذمة، المروجة لأخلاقيات السوق المريبة، وتحقيق التناغم بين الضمير الخلقي للباحث، والضمير المهني، وبين الوسائل والمقاصد.

(4) خبرة نمط التفاعل التاريخي بين النموذجين المعرفيين الغربي والتوحيدي: تقدم د. منى أبو الفضل إضاءة معرفية مهمة في توصيفها لهذا التفاعل من خلال المقارنة بين مفهومي: الدفع، والصراع. فالدفع الذي هو المفهوم الذي يرتكز عليه النموذج المعرفي التوحيدي، مغاير في مضامينه وغايته لمفهوم الصراع. فمن المضامين الإيجابية للفضاء المعرفي لمفهوم الدفع في لغة الضاد: أخذ المبادرة، وسداد الدين، والتحريك للأمام، ورد الأذى، ودرء الخطر. والدفاع، والتقدم. وغاية الدفع هي: الردع الهادف، الذي تصير القوة في ظله مجرد وسيلة منضبطة، والصراع مجرد أمر عرضي الوجود. وتؤدي الفروق الكائنة بين البشر في الممكنات، في ظل

التدافع، إلى: صفقات ومبادلات. وفي المقابل، يدور مفهوم الصراع حول: السيادة والإخضاع. وتصير القوى في ظله: قيمة ينبغي امتلاكها، وتؤدي الفروق بين البشر في ظله إلى: خصومات وتناقضات(150).

ولقد تفاعل الغرب مع العالم الإسلامي بمنطق: الصراع، وليس بمنطق الدفع. من ثم فإن الغرب لم يأخذ من النموذج المعرفي التوحيدي غير فكرة التجريبية. وتحولت تلك الفكرة بمرورها في المرشح الثقافي الأوروبى إلى نواة مغذية لمركزية الصراع وأولويتـه بين الطبيعة والإنسان. وبالمثل انفتح الغرب على التراث الإسلامي من منطلق: التدجين الحضاري، مما ولد شبهات وتشوهات(151). وأثر ذلك التشوه وتلك الشبهات على تقليد: التثبت العلمي المتجذر في الثقافة الإسلامية. وحدث تحرك على خط هابط بالنسبة لهذا التقليد، حيث كان العلمـاء المسلمون الأوائل أكثر حصانة، وأقل افتتانًا بالفكر اليوناني ممن جاءوا بعدهم، كما صاغ أولئك العلماء تراثًا علميًا مهمًا يمكن أن يساهم في صياغة نظرية اجتماعية إسلامية معاصرة، فيما لو تخلت الجماعة العلمية المعاصرة عن غرورها، ووقفت على أرض صحيحة بتوسيع مداركها من موقع ثقافة: الميزان(152).

2 – بناء نظرية اجتماعية معاصرة مهجنة: يدعو البعض إلى الوقوف عند حد أدنى من طرح نظرية اجتماعية بديلة، للنظرية السائدة الآن، ليس من باب التسليم بقابلية تلك النظرية للإصلاح من داخلها، وإنما على فرضية: الاستحالة الواقعية لذلك. وفيما يلي شيء من التوضيح لذلك:

1. استحالة إصلاح النظرية الاجتماعية الراهنة من داخلها: يؤسس البعض تلك الاستحالة على الأسباب التالية:

(1) القصور المتأصل في مفهوم العلم الغربي: تعجز النظرية الاجتماعية الراهنة عن إصلاح نفسها من الداخل؛ لارتكازها على مفهوم مختزل للعلم، لا يستطيع أن يؤدي الوظائف الأساسية لها، المتمثلة في: الفهم والتفسير والتنبؤ بالظاهرة

الاجتماعية. فالعلم بمفهومه الغربي يقف عند حد: استقراء الواقع المحسوس. وأداء الوظائف المذكورة يتطلب استعادة المفهوم الإسلامي للعلم، المتمثل في: السعي المخلص للوصول إلى الحقيقة، بمعناها الشامل: لكل ما في الوجود وما وراء الوجود، من أجل العمل بمقتضى تلك المعرفة برؤية مستقبلية(153).

(2) استبعاد القيم يحرم النظرية الاجتماعية المعاصرة من فهم الظاهرة الاجتماعية على نحو قابل للتعميم على المستوى الإنساني. كما أن استبعاد العوامل الروحية التي هي أهم مفسر للسلوك الإنساني يحول دون الفهم الصحيح الذي يتعدى المظهر إلى الجوهر. صعوبة تخلّي الجماعة العلمية عن المنهج العلمي الوضعي، أو المنهج التقليدي للعلم، نظرًا لأنها استوعبته، وارتبطت مكانتها العلمية والعملية به(154).

(3) محورية المشترك المتعالي لإصلاح النظرية الاجتماعية المعاصرة: عرف العالم الغربي مراجعات نقدية قطعت شوطًا بعيدًا على الطريق للتخلص من دعوى (الموضوعية) والفصل بين العلم والقيم. إلا أن تلك المراجعات وقفت دون الحد المطلوب لإصلاح تلك النظرية، لإسرارها على عدم الإقرار بحتمية: المشترك المتعالي في بنية النظرية الاجتماعية. فلقد سلمت الجماعة العلمية الغربية بوجه عام بتأثير عوامل غير مادية على السلوك الإنساني، وضرورة ربط العلم الاجتماعي بالقيم، والتحول من: الموضوعية، إلى: الذاتية المشتركة. إلا أن منطق تلك الذاتية المشتركة يبرهن على ضرورة تجاوزها إلى المشترك: الآتي من خارج الإنسان، في ضوء المسلمتين التاليتين: استحالة توصل العقل الإنساني إلى الصدق الموضوعي، وحتمية نسبية كل شيء فيما لو تم تأسيس النظرية على مقولة: الصدق الذاتي من النسق المعرفي لكل مجتمع إنساني. فتسامي المجتمعات في نسبية القيم أمر أساسي للتسوية فيما بينها وعدم فرض أي منها قيمه على الآخر. وبالتالي لابد أن يكون المشترك الذي ترد إليه الأطر القيمية المعيارية النسبية للمجتمعات مصدرًا متعاليًا غير بشري(155).

3 – **خيار الاستكمال لا الاستبدال:** تتبنى بعض أدبيات إسلامية المعرفة منطقًا فحواه حاجة النظرية الاجتماعية الراهنة إلى استكمال من المرجعية الإسلامية، وليس إلى استبدال. وينطلق هذا التصور من التسليم بأن الاستبدال سيستدعي معارضة لا لزوم لها، فضلًا عن أن بالنظرية أبعادًا صحيحة، ينبغي البناء عليها.

وفي هذا السياق يتم نحت مفاهيم تنطق بدلالتها بنفسها: مثل: الواقعية الإيمانية. ويتحدد المخرج من أوجه القصور في تلك النظرية بإضفاء دلالات لبعض المفاهيم المحورية في تلك النظرية، مغايرة تمامًا لما تعارفت عليه الجماعة العلمية. فكل الأطر البشرية النسبية تنعت بـ: الأطر الذاتية. بينما تنعت: الأطر التصورية الإلهية العامة، بـ: الأطر الموضوعية، في عملية تحويل جذرية لفضاء مفهومي: الموضوعية والذاتية(156).

ورغم ما انتهى إليه د. إبراهيم رجب في بيانه لعجز النظرية الاجتماعية عن الإصلاح من الداخل من اختلاف المسلمات بين النموذجين المعرفيين الإسلامي والغربي، فإن استحضاره لأوجه القصور في المنهجية الإسلامية التقليدية دفعه إلى المناداة بتأسيس: نظرية اجتماعية جديدة، مختلفة في خصائصها عن كل منهما. ويستبطن ذلك التسليم بأن فضاء النموذج الإسلامي يقف عند حد التفسير من الوحي، ولا يشمل الاختبار في الواقع. فما يطرح هنا كبنية لتلك النظرية المقترحة هو: استلهام الإطار التفسيري من مصدر متعالٍ للقيم، واختبار ذلك الإطار في الواقع. إلا أن تحقيق التكامل بين: الإمبريقية والمعيارية، ما يلبث أن يعيد الطرح مرة أخرى إلى نقطة تصير فيها مهمة استخلاص تلك النظرية الاجتماعية الجديدة أمرًا ينفرد العلماء المسلمون بالقدرة عليه، بالنظر إلى امتلاك الإسلام للصورة النهائية للوحي(157). ويثير هذا البديل العديد من الإشكاليات الفكرية، على النحو التالي:

أ – **تحديد فضاء مهمة إصلاح النظرية الاجتماعية المعاصرة:** يتمحور هذا الفضاء حول المنهجية التي هي في جوهرها، عملية: إعادة تحديد العلاقة بين

الوحي والعقل. ومحاور تلك العملية أربعة:

(1) تحديد أبعاد التصور الإسلامي الشامل للإنسان والمجتمع والوجود من خلال: القرآن وصحيح السُّنّة، وإسهامات علماء المسلمين المستمدة منهما، والمستمدة من حقل العلم الاجتماعي.

(2) مسح النظريات الاجتماعية وتقويمها.

(3) بناء نسق علمي متكامل يجمع بين صحيح العلم الحديث، في ضوء قراءته للمرجعية الإسلامية.

(4) استنباط فروض من ذلك النسق العلمي المتكامل، واختبارها في أرض الواقع. فالباحث يستنبط الأطر المتصورة من القرآن والسُّنّة، ثم يختبر مدى صحة فهمه في ضوء اختبارها في الواقع(158).

ب - إشكالية الناظم والمنظوم في بناء النظرية الاجتماعية الجديدة: تستبطن هذه الإشكالية حقيقة عدم تحرر العديد من رموز مدرسة إسلامية المعرفة من التصنيف الراهن للعلوم. وتدور هذه الإشكالية حول: هل يمثل منهج العلوم الاجتماعية الحديثة مركز الثقل في بناء تلك النظرية؟ أم تكون الأولوية لمنهج العلوم الشرعية؟ أم تتم التسوية بينهما؟ خيارات ثلاثة، لكل منها أنصار، على النحو التالي:

(1) أولوية منهج العلوم الشرعية: يرى البعض تأسيس النظرية الاجتماعية المعاصرة بمنهج للتأصيل يحاكي: منهج الأصوليين وعلماء الحديث. والحجة التي تطرح لتبرير ذلك هي أن الوحي هو المختص بلا مزاحم لتوجيه كل ما يتصل بالناس في الدنيا والآخرة، ولا موضع لمزاحمة العلوم الاجتماعية له. ويرى من ينتقدون هذا الرأي، أن دائرة الفقهاء هي: الأحكام الجزئية، في حين يختص علماء الاجتماع بدائرة: كليات الحياة الاجتماعية. ومع أن المنهجية الأصولية التقليدية قد نجحت في صدر الإسلام، فإنها باتت عاجزة وبحاجة إلى تقويم شامل. ويرى

الباحث أن هذا النقد يتأسس على مقولات مختزلة، تستدعي ثنائيات متقاطبة. فالخاص والعام في الإسلام مختلف عن نظيره في العالم الآخر. واختزال (مفهوم الوحي في الفقه) أمر لا معنى له. ومقولة: أن الكليات من اختصاص عالم الاجتماع، والجزئيات من اختصاص الفقيه، قد تصح على عصور الجمود الفكري، ولكنها لا تصح بالنسبة لعلماء الأصول الدين صاغوا قواعد كلية مهمة، تعتبر الكليات التي وصل إليها علماء الاجتماع تأسيسًا على عينات مختزلة للغاية، مع تعميم النتائج، جديرة بوصف: الأحكام الجزئية وليس العكس.

(2) **أولوية منهج العلوم الاجتماعية:** يرى البعض وجوب الانطلاق من مناهج العلوم الاجتماعية الراهنة، ومن أدواتها البحثية، مع إضفاء صبغة إسلامية عليها. بتعبير آخر، ينطلق هذا الرأي من التسليم بنظريات العلوم الاجتماعية الحالية، مع ملاحظة تصحيحها في ضوء ما يوجه إليها من نقد: من داخلها، وما يثار تجاهها من تحفظات في ضوء: التصور الإسلامي. وتصير نقطة الارتكاز في ظل هذا التصور، من الوجهة المنهاجية، هي: الدراسة الواقعية، وليس: المناهج الأصولية المستنبطة من النصوص.

ويرى أنصار هذا الرأي أن: التصحيح الذاتي للعلوم من داخلها أوفى بالغرض، بعكس استدعاء مقاومة الشاغلين لمعظم مواقع العمل في مجالات الحياة الذين لا يمتلكون بضاعة سواها. ومن الواضح أن هذا الرأي يصطدم بما سبق تقريره من عجز المعرفة الغربية عن تصحيح ذاتها.

(3) **التزاوج بين المنهاجيتين:** يرى البعض أن سمة العجز ليست قاصرة على المنهجية الغربية. فالمناهج الأصولية تعاني من: تعريف للإجماع، أفقده معناه كدليل، لاستحالة اتفاق كل مجتهدى عصر معين على أمر ما. وتعاني تلك المناهج أيضًا من: المبالغة في شروط المجتهد إلى حد يقارب استحالة توفرها، وتجميد العقل وتهميش أهميته (159).

ويلزم بالتالي تحري الفهم المنضبط للقرآن والسُّنّة، وفقه الواقع في بناء النظرية الاجتماعية الجديدة. ويصير السؤال المهم هنا: كيف يمكن الأخذ من المناهج الأصولية، ومن مناهج العلوم الاجتماعية، كل بقدر الحاجة إليه، وعلى نحو يحقق التكامل بين: المنهج الأصولي، والمنهج العلمي الاجتماعي؟ من الإجابات التي تقدم لهذا السؤال، والتي تثير العديد من الإشكاليات، ما يلي:

(أ) انفتاح كل من المنهجين على الآخر: جوهر هذا الحل هو توسيع كل من: المنهج الأصولي، والمنهج العلمي الاجتماعي، لمجاله ولجوهر رسالته. ويترجم ذلك عند البعض في أمرين: إعطاء المنهج العلمي مساحة أوسع من الاهتمام بالنواحي القيمية والروحية للسلوك الاجتماعي، واهتمام علم أصول الفقه بالأصول الفرعية، وفي مقدمتها: الاستحسان والمصلحة المرسلة، لكي يتجاوز النظرة الجزئية، إلى النظرة الكلية، والارتباط بالواقع(160).

(ب) إدخال تعديل جوهري على النظرية: فحوى هذا الحل هو التسليم ببنية النظرية العلمية الاجتماعية، القائمة على أساس تجريبي، مع إدخال تعديلات جوهرية عليها، تشمل: استبدال الإطار التصوري المنبثق من خيال الباحث، بالإطار التفسيري الإسلامي، واختبار الفروض في الواقع الشامل (المحسوس وغير المحسوس)، والاستعانة بالمناهج الأصولية في تحقيق معنى أشمل للأبعاد المعيارية للعلم.

وتثير هذه المنهجية التوليفية إشكاليات عديدة، أهمها:

(ب/ 1) إشكالية بماذا نبدأ: لُب هذه الإشكالية هو مسلمة أن البدء في بناء النظرية من مفاهيم إسلامية، يؤدي إلى نتائج مغايرة لحالة البدء من مفاهيم غربية. فالتوليفة المنهجية تتعلق من نقطة البداية بتأثير الإطار المرجعي الذي يتم البدء منه. عند البدء من الإطار المرجعي الغربي قد يواجه الباحث إسقاطًا على المفاهيم الإسلامية، وعند البدء من المفاهيم الإسلامية قد نواجه مشكلة التعسف في تحميل المفهوم ما

لا يحتمله وصعوبة الربط بين المفاهيم المستنبطة من الشرع والمصطلحات السائدة. وقد يقع الباحث في كتابة موسوعية يصعب تصنيفها في أنساق قابلة للاختبار الواقعي. ويرى الباحث أن د. إبراهيم رجب لم يحسم هذه الإشكالية، وأن المهم ليس قوله بأنه ليس هناك ما يمنع من استخدام المصطلح الحديث، ولا ما يدعو للاقتصار على الأطر المرجعية الإسلامية، وإنما السؤال الأهم: كيف يمكن استخدام تلك المصطلحات دون آثار معرفية جانبية، وكيف يمكن الجمع بين الأطر المرجعية الإسلامية، والمصطلحات الحديثة دون الوقوع في اختزال تلك الأطر ذاتها.

(ب/ 2) إشكالية التمكن من التعامل مع المصادر الإسلامية من داخلها: الاستنباط من مصادر إسلامية، يستدعي التمكن من مناهج البحث المعتبرة في العلوم الشرعية، والوعي بأبعاد التطبيق الدقيق لها، كشرط للقدرة على الاستنباط المنظم من القرآن والسُّنّة.

(ب/ 3) إشكالية ضوابط الاستفادة من ثمار العلوم الحديثة: الاستفادة من نتائج العلوم الحديثة بإدماج الصالح منها في النسق المعرفي الإسلامي، تستوجب الوعي بالمسلمات المعرفية والمنهجية للتخصص، ونقدها، واستثمار النقد الداخلي لها، والقدرة على اختبارها ميدانيًّا لتحقيق التكامل بين العلوم في أرض الواقع.

(ب/ 4) إشكالية ناظم التكامل: التكامل بين الأطر الصورية الإسلامية والنتائج المحققة المستمدة من العلوم الحديثة، يستوجب إعطاء التصور الإسلامي أولوية بوصفه إطارًا تفسيريًّا. إلا أن الاختبار الميداني للنظريات الموجهة إسلاميًّا، يظل هو شرط احتفاظ العلم بالقدرة على التصحيح الذاتي(161).

وفي محاولته الجمع بين أولوية التصور الإسلامي كإطار تفسيري، والاختبار الميداني كأساس للتصحيح الذاتي للعلم، يسوق د. إبراهيم رجب، ما يسميه: المنهجية العامة للتأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية. ويُبين أن عملية بناء التصور الإسلامي الكلي تمر بمرحلتين:

(ب/ 1/ 4) مرحلة التنظير المتكامل: وتقوم على ساقين: الكتاب والسُّنّة الصحيحة، والتراث الإسلامي والعلوم الاجتماعية الحديثة، مع إخضاع التراث والعلوم الاجتماعية لنظرة نقدية فاحصة، ويتم في هذه المرحلة التوصل إلى: إطار تصوري جامع بين بصائر الوحي، وما صح من ثمار الخبرة الإنسانية. وواضح أن الناظم لهذه المرحلة هو الكتاب والسُّنّة.

(ب/ 2/ 4) مرحلة الاختبار الواقعي من خلال البحوث والممارسة: ويتم فيها اختبار: الفروض المستمدة من الإطار التصوري الكامل، والتعميمات المحققة الواقعية، والمشاهدات الجزئية المحققة للواقع (بمعناه الإمبيريقي المحسوس الشامل للعلوم الطبيعية والإنسانية، وما وراء الإمبيريقي (ومجاله هو الفلسفة والدين). فموضوع نظرية المعرفة في التصور الإسلامي يشمل: العالم المحيط بنا (عالم الغيب) والعلم المحسوس (عالم الشهادة). ومضمون المعرفة هو: تعميمات ومشاهدات محققة عن عالم الغيب، وتفسيرات من الوحي ومن خيال الباحث، وإطار تصوري من الوحي ومن نتائج البحوث الواقعية عن عالم الشهادة المحســوس (قدم د. رجب هذا المخطط لنظرية المعرفة في التصور الإسلامي في محاضرة ألقاها في المعهد العالمي للفكر الإسلامي في موسمه الثقافي عام 2000 ولا يتفق الباحث مع هذا الطرح الذي يسوِّي بين العقل والحواس والوحي كمصادر للمعرفة، خالطًا بين المصدر والأداة. كما لا يسلم بالتسوية بين العالم المحسوس وعالم الشهادة بالنسبة للمسلم، ولا بوضع التفسيرات المستقاة من الوحي ومن خيال الباحث في مستوى واحد.

الفصل الرابع

الفرقان الدلالي للمنهجية الإسلامية: إشكالية تخلية الرَيْن المنهجي الذاتي

علامة الاستفهام الأساسية التي يسعى هذا الفصل إلى تلمس الإجابة عنها هي: إلى أي حدٍّ استطاعت مدرسة إسلامية المعرفة رسم معالم الطريق لإخلاء الفكر الإسلامي ذاته من أوجه القصور الذاتية التي أصابته عبر مسيرته التاريخية حتى الآن. وينقسم هذا الفصل إلى مبحثين، يتناول أولهما ما وجهته هذه المدرسة من نقد ذاتي لحالة المنهاجية الإسلامية، على صعيد المناهج الإسلامية في التعامل مع القرآن والسُّنّة وعلوم الشريعة، وأهم التحديات الذاتية التي تواجه المنهج الإسلامي، بينما يتناول الثاني حالة التيه المفاهيمي، الذي حال دون التوصل إلى إجماع علمي على القيمة المنهجية للتراث الإسلامي.

المبحث الأول: النقد الذاتي البنَّاء.. شواهد المناعة المنهاجية

أولًا: النقد الذاتي البناء لحالة المنهاجية الإسلامية: من أهم أوجه النقد الذاتي البنَّاء، المعبر عن درجة من المناعة المنهاجية الذاتية لدى مدرسة إسلامية المعرفة، الدالة على الإحساس بمواطن القصور التي تراكمت داخل بنية المنهجية الإسلامية الراهنة، والتي رصدتها أدبيات إسلامية المعرفة لحالة المنهجية الإسلامية الراهنة، ما يلي:

1 – الجانب الميت في الفقه الإسلامي: ثمة جانب ميت في الفقه الإسلامي يتعلق بتحديد العلاقة بين المسلم وغير المسلم على أنها علاقة: إسلام أو جزية أو حرب. والواقع أن العلاقة هي: علاقة دعوة، أساسها هو: حق الدعوة، وحق من يجيب في

عدم اعتراض أحدٍ طريقه. والحاجة ماسَّة لمراجعة علم أصول الفقه؛ لأن الكتب التي تُدرّس فيه: أثرية ميتة، في حين لا تدرس الكتب الجيدة كموافقات الشاطبي.

2 - **ضرورة تجاوز عدم التوازن في اهتمام كتب أصول الفقه بأصول المعرفة:** أصول المعرفة ثلاثة: معرفة مصادر البحث، وكيفية البحث، وشروط البحث. هي بمعنى آخر: إدراك النص، والواقع، والواسطة بينهما. ولقد ركزت كتب أصول الفقه على شروط الباحث الذي يتعامل مع النص، إلا أنها لم تهتم بذات الدرجة بوضع آلية لإدراك الواقع، والربط بين: مجتهد الكتاب، ومجتهد الممارسة(163).

3 - **غربلة السُّنَّة:** رغم أن السُّنَّة غربلت، إلا أن مبدأ اتساقها وتناغمها يستدعي مواصلة غربلتها.

4 - **الحاجة إلى إعادة النظر في كليات الشريعة على نحو يعتبر مصالح الإنسان محورًا لمقاصد الشريعة، ويركِّز على: نظام الجماعة، بدلًا من الفرد، ويضع أولويات ويفعلها في العلوم الاجتماعية وفي الحياة الخاصة(164).**

5 - **الحاجة إلى تطبيق منهج المحدثين على الحوادث التاريخية(165).**

6 - **العجز عن تأسيس قاعـدة معرفية تناطح نظيرتها الغربية في حقل المنهج:** يرصد د.سيف الدين عبد الفتاح شواهد سبعة لعجز عملية بناء المنهجية المعرفية الإسلامية عن تأسيس قاعدة معرفية تضارع المتاح في حقل المناهج الغربية، وهي:

أ - خلو محاولات التأصيل من: عناصر التفعيل، وآليات التشغيل.

ب - الاجتهادات فردية وقاصرة، ولم تصبّ في وعاء واحد يحقق التراكم المأمول.

ج - طغيان الاهتمام بالواقع والبعد الحركي، على حساب: التأصيل النظري.

د - الخلط بين قوة المصادر التأسيسية، وقوة من يتحدث من خلالها، حتى لو كان حديثه غير منضبط.

هـ - عدم الفصل بين مرجعية المصادر التأسيسية والرؤية الاجتهادية.

و - عدم تخطّي الكليات العمومية، إلى: البحث في العمليات والآليات والإجراءات.

ز - العجز عن محاكاة منهج الصحابة: الذي كان يقوم على: العقلية الإجرائية القائمة على الجمع بين: قراءة الجزئي ضمن الكلي، وتحويل الكلي إلى إجرائي، وتسكين الإجرائي في الكلي(166).

7 - **الإشكاليات الخاصة بسوء التأويل**: ينبه د. يوسف القرضاوي إلى حالات عديدة من نماذج سوء التأويل، ويطرح مجموعة من القواعد المنهجيـة لعدم الوقوع فيها، تشمل: لا تأويل إلا بدليل من صحيح اللغة أو الشرع أو العقل، مجال التأويل هو: الفروع، وليس: الأصول، ضرورة ترك التأويل إلا لضرورة شرعية أو عقلية أو حسية(167).

8 - **الإشكاليات النابعة من ملابسات نشأة علم الكلام**: نشأ علم الكلام للرد على شبهات يهودية، وعلى مقولات الفلسفة اليونانية، بمنهج عقلي. ولم تعد المشكلات الكلامية التقليدية ذات صلة بزماننا الحالي. وكان رواد المتكلمة أشد حيادًا بالمقارنة بالمتأخرين منهم. وينبغي الحذر في قراءة كتب المتكلمة لكونها دونت في عصر اتسم بالاستقطاب المذهبي والطائفي(168).

ويرى د. لؤي صافي أن المتكلمين تصدَّوا للدعوى ذات الأصل الإغريقي للاكتفاء بالعقل، في فهم حقائق الوجود، وتطويع دلالات الوحي لمقولات الفلسفة الإغريقية، وأرادوا الرد على المفاهيم اليونانية بمفاهيم إسلامية بديلة، تجاوزوا بها في القرنين الخامس والسادس الهجريين الأطروحات الإغريقية، وبنوا نظرية معرفيـة تؤسس للتكامل بين الوحي والعقل. ومن أهم المبادئ المنظمة للعلاقة بينهما وبين الواقع: ارتباط العقل بآليات الفهم وطرق الاستدلال من الوحي والواقع، وعجز العقل

عن العمل في دائرة الغيب بمفرده دون الاستعانـة بالكليات المأخوذة من الوحي، وقيام العلم على الظن الراجح ورد الجزئيات للكليات(169).

9 - الإشكاليات المنهجية النابعة من مفهومي: النسخ، والإجماع: صاغت المدرسة الفقهية مجموعة من القواعد المنهجية، التي لا تمت بصلة عند التدقيق فيها لثوابت الشرع والمعلوم من الدين بالضرورة. وهذه القواعد نتاج فكر بشريٍّ قابل للتفكيك والتجاوز، في ضوء ما يلي:

1 - مفهوم الإجماع: يرى الشوكاني، الذي جمع بين منهجي المتكلمين والفقهاء، أن إجماع الصحابة لا يُعتد به إلا إذا بني على أساس من الكتاب والسُّنّة. ومن أهم معالم منهجه: تحرير محل النزاع لتحديد نقاط الاتفاق والاختلاف فيه، والاستقراء والتتبع لمسائل الأصول، مع نسبة الآراء لأصحابها، ثم الإدلاء بالرأي الشخصي بعد التمحيص. وبتطبيق هذا المنهج على مفهوم الإجماع، قرر الشوكاني: أنه غير ممكن في نفسه، ولا يمكن العلم به، وحجيته قاصرة على القائلين به دون غيرهم(170).

وفي دراسة رائدة في تأصيل: مصطلح الإجماع الأصولي، ورصد التحولات التي طرأت على دلالته عبر مسيرته التاريخية، يقف القارئ على مفارقة: اعتبار من ينكر ذلك الإجماع، منكرًا لمعلوم من الدين بالضرورة، وتعرض هذا المفهوم للإسقاط التاريخي لمضامين متأخرة محدثـة، تحمله بحمولة فكريـة مغايرة لمدلوله في عهد الصحابة (171). ولا بأس من بيان مقتضب لذلك:

(1) التأصيل القرآني لمفهوم الإجماع: يؤسس هذا التأصيل لقطيعة معرفية مع دلالة هذا المفهوم لدى المتأخرين، كما ينقض مقولة عدم معرفة العصر النبوي للإجماع. فالإجماع بمفهومه القرآني هو مطلق التشاور في النوازل العامة، والمستجدات العامة التي تعم بها البلوى، بوصفه منهجًا جماعيًّا وهو منهج يستمد حجيته من القرآن والسُّنّة. وتواصل الالتزام بالإجماع في العصر الراشد في مجال ما

ليس فيه من رسول الله أمر. وانصب المصطلح على القرار الذي تتوصل إليه أغلبية جماعة أهل العلم في منطقة معينة بخصوص النوازل العامة بالتشاور مع رجال الحكم. ولا يسلم الباحث بالزعم هنا بأن الإجماع تعرض للتهميش بسبب القطيعة بين رجال الحكم ورجال العلم مع الخروج عن المنهج النبوي من عهد معاوية. فمقولة أن الحكم العباسي تأسَّس على يد مقاومة قام بها أهل العلم، يشكك في تلك المقولة. وكان أولى بتلك الدراسة أن تبين لنا: طريقة اتخاذ القرار في النوازل العامة في العهدين الأموي والعباسي، وتقارن بينها وبين نظيرتها في العهد النبوي ثم تستنتج ما تشاء من فروق). وتذهب هذه الدراسة إلى أن المتأخرين صار علماؤهم يقررون وحدهم، وحكامهم يقررون وحدهم، مما أدى إلى تعذر الإجماع في أي نازلة، كما توسعت مجالات الإجماع لتشمل كافة القضايا العامة والخاصة، وكافة المجتهدين في كل أرجاء العالم الإسلامي. ومع التخلي عن قاعدة: الإجماع بالأغلبية في المنطقة التي تقع فيها النازلة العامة، دخل المفهوم في إطار المثالية غير الفعالة. وبات من الضروري استعادة الدلالة الأصليَّة للإجماع(172).

وثمة دراسة أخرى تفكِّك التعريفات السابقة لمصطلح الاجتهاد الجماعي، وتطرح له تعريفًا ثلاثيَّ الأبعاد: الاجتهاد الفردي، ثم التشاور بين جماعة من الفقهاء المسلمين العُدُول فيما توصل إليه كل منهم على حدة، ثم استنباط حكمٍ شرعي في مسألة ظنية يتناسب ومعطيات الزمان الخاص بها (173).

(2) مفهوم النسخ: يعتبر هذا المفهوم بمثابة حقل ألغام ينبغي حسمه فيما لو أرادت الجماعة العلمية بناء منهجية إسلامية بمعنى الكلمة. والتدقيق في المصادر التي تثبت وجود نسخ في القرآن الكريم والسُّنّة، كفيل بذاته بالتشكيك في مقولتها، تمامًا كمن ينفون وجود النسخ. ولا بأس بقدر من التفصيل هنا لمحورية هذه النقطة:

(أ) مؤشرات التشكيك في وجود النسخ في الأدبيات المثبتة له: من أهم هذه المؤشرات:

(أ/ 1) إقرار حدوث تحوُّل في دلالة المفهوم: شهد مفهوم النسخ تحولًا في دلالته عبر مسيرته التاريخية. فهو عند المتقدمين يعني: بيان للمنسوخ. أما عند المتأخرين فيعني: إزالة وإيقاف للحكم السابق. واتسع المفهوم، عقلًا وسمعًا للإثبات والإنكار، وجاءت كل شروط النسخ من فكـر المسلمين، لا من نص قاطع من القرآن أو السُّنّة(174).

(أ/ 2) اكتظاظ الكتب المثبتة للنسخ بالرد على بعضها البعض: من الملفت للنظر أن الكتب المثبتة للنسخ تشير إلى أنه لا خلاف في نسخ الكتاب بالكتاب، والسُّنّة المتواترة بمثلها، والسُّنّة الآحاد بمثلها أو بسنة متواترة، مع وجود اختلاف حول نسخ الكتاب بالسُّنّة المتواترة، ونسخ السُّنّة المتواترة بالآحاد، ونسخ السُّنّة بالكتاب، والإجماع والقياس كناسخ ومنسوخ. إلا أن التدقيق في هذه المقولة يبين أن الاتفاق منعدم عند التطبيق فيما يتعلق بتحديد الناسخ والمنسوخ في أي من تلك المستويات، حيث نجد ظاهرة: اعتراض مثبتي النسخ، على دعاوى النسخ في كتب أخرى، مما يستدعي الشك العلمي(175). والملاحظ أن كافة الطرق التي تذكر الكتب المثبتة للنسخ أنها متفق عليها كضابط لمعرفة الناسخ والمنسوخ تفتقر إلى أي تحديد، وهي مؤشرات مستحيلة الضبط ومنها على سبيل المثال: صريح النص، إجماع الأمة، المتأخر ينسخ المتقدم(176). وإذا اكتفينا بالمؤشر الأخير، فيكفي القول بأن د. علي جمعة يؤكد: استحالـة ترتيب القرآن على نزولـه، ولـو اجتمع لذلك الثقلين(177). فما بالنا بمعرفة المتأخر والمتقدم في السُّنّة. ألا يعني ذلك الإحالة على مؤشرات مستحيلة الضبط؟

ومن مفارقات بعض الكتب المثبتة للنسخ، رمي منكر النسخ بـ: الهوى وسوء الفهم والجحود والمكابرة، مع الإقرار عقب ذلك مباشرة، بأن: التدقيق في كثير من دعاوى النسخ يثبت أنه لا نسخ فيها، وهو ناتج من: حمل كلام المتقدمين على: اصطلاح المتأخرين(178). والسؤال الذي يبحث عن إجابة هنا: إن كان لا يحق

لمسلم أن يقول في شيء من القرآن أو السُّنّة: هذا منسوخ، إلا "يقين"، وإذا كان لم يرِد بالقرآن والسُّنّة نصٌّ قاطع بذلك، وإذا كان المسلمون لم يتفقوا على: معنى "النسخ"، ولا على تحديد ما هو منسوخ، فكيف يوصف من ينفي النسخ بمثل تلك الصفات؟ هل يكفي هنا الإشارة إلى آية قرآنية، فسرت فيها كلمة (الآية) بالعلامة والدليل على نبوات سابقة كمحل للنسخ، ليحل محلها القرآن المهيمن عليها، برفض هذا التفسير لمجرد أن ابن جرير رأى رأيًا غير ذلك(179)؟ وهل يستقيم القول بأن: معرفة الناسخ والمنسوخ ركن عظيم في فهم الإسلام، وجحوده هو فعل أعداء الإسلام(180)؟

ومن النماذج الدالة هنا أن أحد الكتب المثبتة لوجود ناسخ ومنسوخ في القرآن، تسود أكثر من ثلاثمائة صفحة في رصد دعاوى النسخ التي لم تصح، لتصل بعد كل هذا المشوار لدعوى: ثبوت النسخ في ست آيات فقط(181).

.(أ/ 3) **المغالاة في دعوى النسخ في القرآن إلى حد الزعم بأنه طال نصوصًا معللة بعلة لا تقبل النسخ، فضلًا عن حتمية: تفعيل القرآن، كشرط للانتفاع به؛ إذ لا رحمة إلا باتباع القرآن(182).**

(أ/ 4) **سند النسخ:** يؤكد البعض أن السبب الكامن وراء الإكثار في دعاوى النسخ، هو تأسيس تلك الدعوى على رأي صحابي أو مفسر أو مجتهد(183).

(أ/ 5) **مدلولات النسخ:** رغم أن د. علي جمعة لم ينفض يده تمامًا من دعوى النسخ في القرآن، إلا إنه أشار إلى خطورة دعوى نسخ التلاوة والحكم، بوصفها دعوى تفتح باب شرٍّ مستطير، حيث تفتح باب القدح في إطلاقية صلاحية القرآن، وتسوي بينه وبين المحرف من التوارة والإنجيل(184). وبعد أن طرح خمسة عشر سببًا لامتناع نسخ التلاوة، نقل عن الغماري أن النسـخ يعني: إثبات خط الآية، والإنساء هو: تأخيرها عند الله، كما طرح إضاءتين معرفيتين في غاية الأهمية، هما: لا نسخ في الأحكام الواردة في القرآن، والأحكام التي قد تبدو متعارضة، تنزل على أحوال مختلفة. فكل أمر ونهي

يجب امتثاله في وقته، لعلةٍ توجب الحكم، ثم يتم الانتقال لانتقال تلك العلة إلى حكم آخر. والإضاءة الثانية هي: القرآن نسخ الشرائع السابقة، إلا أنه ظل متمسكًا بمقولة أن القرآن ينسخ السُّنّة، والسُّنّة تنسخ السُّنّة تصريحًا وضمنًا(185).

(2) **حجج منكري ثبوت النسخ:** تنكر عدة أدبيات ثبوت النسخ جملة وتفصيلًا(186).

ومن الكتب الحديثة التي جمعت الدعوى المفندة لمقولة النسخ في القرآن، الدراسة التي أعدها جمال البنا، والتي يقول إنها تحفر قبرًا للنسخ، الذي هو واحد من: كبريات الكوارث الفكرية التي انطلت على بعض المسلمين، والقول به يعد من قبيل (اللغو في القرآن)(187).

ومن أهم الأدلة على عدم الانضباط المنهجي لمقولة النسخ، التي رصدتها هذه الدراسة التجميعية، ما يلي:

(ب/ 1) التفاوت بين القائلين به في عدد الآيات المدعى نسخها.

(ب/ 2) غريبة الزعم بأن آية السيف نسخ آخرُها أولَها، ونسخت هي "104" آية.

(ب/ 3) وقوع دعاة النسخ في: قياس القرآن، على: القوانين البشرية الصنع.

(ب/ 4) إفراخ دعاة النسخ، ناشئة سوء، تدعي: حق الأمة في النسخ رعاية للمصلحة.

(ب/ 5) لم يستخدم القرآن كلمة "آية" المفردة، بمعنى: النص، بل استخدمها بمعنى: الحجة، المعجزة، الدلالة. وجاء لفظ "الآيات" في صيغة الجمع متبوعًا دائمًا بفعل التلاوة.

(ب/ 6) المعنى اللغوي للنسخ يحتمل: الإثبات والإزالة. والآية الحادية عشر من سورة النحل تضمنت كلمة "مكان" مما يؤكد أن المسألة ليست: تبديل آية بآية، بمعنى: المحو والإزالة، وإنما بمعنى من اثنين: ترتيب الآيات في السور القرآنية، وإحلال معجزة محل معجزة أخرى.

(ب/ 7) لا يعدو بعض ما قد يصح مما استند إليه دعاة النسخ أن يكون على أعلى تقدير، بمثابة استثناء يثبت القاعدة.

(ب/ 8) كل ما ساقه دعاة النسخ من أحاديث، زعموا أنها ناسخة، هي أحاديث موقوفة على الصحابة. وجل ما زعم أنصار النسخ أنه منسوخ من آيات، هو آيات تدور الأحكام فيها على أسبابها، مما يشير إلى اشتباه التخصيص والبيان عليهم، بالنسخ. والقرآن لم ينزل ليضرب بعضه بعضًا (تقع هذه الدراسة في مائة صفحة، استخلص الباحث هذه الأدلة منها. وتشير إحدى الدراسات إلى أن إشكالية النسخ دخلت عالم المسلمين الفكري، للرد على: زعم يهودي بأنه لا نسخ في الشرائع وأن الشريعة بدأت بموسى، وبه انتهت(189).

ثانيًا: رصد إشكاليات المنهجية الإسلامية: من أهم إشكاليات المنهجية التي رصدتها أدبيات إسلامية المعرفة، ما يلي:

1 - إشكالية المفهوم والمنهج فيما يتعلق بتفسير القرآن: لُب هذه الإشكالية هو الحاجة إلى إزاحة قداسة كتب التفسير القديمة، والحديثة المنسوجة على منوالها، على عقول المسلمين. وهذه الكتب فيها صحيح كثير، ويجب البدء منه ولكن من منظور نقدي يعي مثالبها السبع، وهي:

أ - حجب هداية القرآن، وتقزيم معانيه، نتيجة طغيان ثقافة المفسر على النص القرآني.

ب - ما أدت إليه المذهبية من غلبة الطابع النظري المحلي على فهم القرآن.

ج - الحشو الذي شوش فكر الأمة، نتيجة: الولع بالكم وبتكديس العلوم بين يدي النص القرآني.

د - الغفلة عن مراعاة الربط بين التفسير، وتحليل علل واقع الأمة.

هـ - النزعة التجزيئية إلى حد البحث عن سبب نزول لكل آية، وليس عن سبب

نزول القرآن كله.

و – ما تمخض عنه المنهج الكلامي من تشيُّيء العقائد، وإثارة معارك نظرية لا مردود عملي مباشر لها.

ز – صفوية التفاسير؛ حيث خاطبت الخاصة، دون جمهور الأمة(190).

إشكالية العلاقة بين القرآن والعلم الحديث: لب هذه الإشكالية هو مسألة: توظيف العلم في تجلية معاني القرآن، وهل هو كتاب هداية يلزم عدم الإسراف في تأويله؟ وكيف نميِّز بين النص والاجتهاد الإنساني في فهمه بحيث يظل الخطأ لصيقًا بالاجتهاد لا بالنص؟ ويرتبط بهذه الإشكالية: بعض إشكاليات فرعية أهمها:

1 – إشكالية اللغة والمصطلحات: اللغة وعاء حضاري يحمل معاني ودلالات، تختلف من نسق فكري إلى آخر، مما يؤشر على خطورة استيراد مصطلحات جاهزة من نسق معرفي مغاير. وتتعرض اللغة العربية التي يرتبط بحفظها حفظ القرآن ذاته لسيل من المصطلحات الوافدة التي يلزم تفكيكها وإخضاعها للمرجعية الإسلامية. والواقع أن الاستعمار، ثم الاستقلال الصوري، قد فصل الأمة عن البديل الإسلامي، وفرض العلمانية على مؤسساتها التربوية ومراكز بحوثها، مما حال دون جمع الخريجين بين الهوية والوعي الرسالي والتمكن من العلم في ظل غياب الأطر العلمية الملتزمة دينيًا والملتحمة بقضايا المجتمع(191).

2 – إشكالية ضعف الاهتمام بعلم تصنيف العلوم: ضعف الاهتمام بعلوم المنهاجية مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي. وعبر ذلك عن نفسه في ضعف الاهتمام بعلم تصنيف العلوم. وانقسمت الجهود في مجال ذلك العلم قبل ذلك إلى نوعين: تقليدي (نابع من التصنيف الأرسطي للعلوم. ومن نماذجه: تصنيف العلوم عند: الفارابي، وابن سينا، وتأصيلي (نابع من أرضية إسلامية، مثل تصنيف: ابن النديم، وابن حزم، وابن خلدون). ومن أهم خصائص التصنيف التأصيلي:

(1) تقسيم العلوم إلى: علوم محمودة (مطابقة للشريعـة)، وعلوم مذمومة (خارجة عن دائرة العقل والشرع).

(2) الالتزام في التصنيف بنقد العلوم المذمومة كالسحر، لأن غاية العلم هو خدمة الحقيقة الدينية.

(3) تقديم القرآن والعلوم الخادمة للتوحيد.

(4) التمييز بين العلم العقلي والشرعي، ليس على أساس الاختلاف بينهما في الموضوع أو الغاية، وإنما على أساس وسيلة المعرفة لكل منهما، ومنهج كل منهما، مع إبراز التكامل والتواصل بينهما(192).

ويرتبط تصنيف العلوم بفلسفة العلم. ولقد قدم الإمام الغزالي تصنيفًا إسلاميًّا للعلوم. ويلزم في التصنيف الإسلامي للعلوم الربط بين علمي: الكلام، وأصول الفقه. فعلم الكـلام يقدم التصور الكلي، ثم يليه علم أصول الفقه، بوصفه أحد علوم المنهج، ثم تقسم العلوم إلى صنفين: موضوعية (تتصل بالسنن ويتوصل إليها بالتجربة، وهي لم ترد في القرآن والسُّنّة حصرًا) ومعيارية تكليفية (خاصة بالسلوك الإنساني). والسنن تكتشف في المعمل. أما الأحكام التكليفية فتكتشف بمنهج التفسير اللغوي. والقاسم المشترك بين كل العلوم هو: الضوابط الشرعية الخاصة بكل علم. فلكل علم قسمان: مشترك (حقائق تثبت بالدليل) وجانب تكليفي (أخلاقيات العلم ومقاصده)(193).

ويرى الشيخ محمد الغزالي أن تصنيف العلوم أمر متعلق بفلسفة العلم ومنهج البحث. وأخطر ما يواجه هذا العلم هو آفة اختزال المنتمي لكل تخصص للعلم كله في تخصصه، والخلط بين المنطق اليوناني ومنطق العقل في الإسلام. ويرى د.علي جمعة أن: فلسفة التصنيف هي الفقه الأعظم. ويميز بين: مراتب التفكير، والفعل، والعمل. فالفعل يشمل: فعل الأذهان والجنان والأبدان في دائرة التكليف. والعمل

هو: السلوك الإنساني. ولا يخفى أن الأول أوسع نطاقًا من الثاني. ومراتب التفكير ثلاث: تفكير سطحي (يتعامل مع الواقع)، تفكير عميق (يتعامل مع الحقيقة)، تفكير مؤمن (يربط الحقيقة بالعبادة)(194).

3 - أوجه القصور في مناهج وطرق تدريس علوم الشريعة الراهنة: تسوّي هذه الدراسة بين مفهومي: المنهجية، والمناهج الدراسية. وتفك الدراسة مناهج وطرق التدريس المعاصرة في كليات الشريعة، وتقدم تصورًا لأوجه الخلل المنهجي في تلك المقررات، على التفصيل التالي:

أ - الذهول عن تحديد الهدف من الدراسة: تنبع أزمة المنهج الراهنة من: عدم طرح الأسئلة الصحيحة الكاشفة. وفي غياب تلك الأسئلة تنقلب الوسيلة إلى غاية. ومن أهم هذه الأسئلة: هل الغاية من تدريس العلوم الشرعية هي: إعداد العارف بمجتهد الأمس، وبالكيفية التي استنبط بها الأحكام من الأدلة؟ أم أن الغاية هي: إعداد الباحث ليكون هو: مجتهد الغد المدرَّب على الاستنباط؟ هل يدرس طالب علم الحديث بهدف التثبت من صحة نسبة الحديث للنبي فقط، أم من أجل تحصيل: بصيرة منهجية في تمحيص السند والمتن؟ هل يعد دارس التاريخ للتمكن من الارتباط بقضايا العصر، أم للإحاطة بمعارف مجتمعات سابقة، وفكر فرق لم تكن معبرة عن مجتمعاتها، بما يؤدي إليه ذلك من قطيعة معرفية بينه وبين كل من: الواقع، وأصول النموذج الإسلامي؟ هل يمكن تقويم التراث بمرجعيته، مع أنه يجمع بين: ما فهمته المجتمعات الإسلامية السابقة من القرآن والسُّنّة، وما قبلته من تراث الأمم الأخرى؟ وهل الهدف من التعليم هو: الوفاء بمسئوليتنا تجاه خالقنا وتجاه الإنسانية؟ أم أنه ينبع من الضرورة الملحة للّحاق بالأمم المتقدمة، والذي يمثل عائقًا نفسيًّا وإحساسًا بعقدة نقص؟(195).

ب - تضخم التراث وصعوبة، بل عدم لزوم، مرور الطالب الآن على كل أبواب الفقه والتفسير؛ لأن ذلك يؤدي إلى الوقوف عند القشرة الخارجية. وفي ظل غياب

الهدف من إعداد الدارس، يحشد له في المقررات ما يلزم وما لا يلزم(196).

ج - ضحالة اهتمام كليات الشريعة بلغات العالم الإسلامي، فضلًا عن لغات الأمم الأخرى، مما تستحيل معه دراسة مشكلات العصر ومذاهبه.

د - الخطأ المنهجي في طرق تدريس الحضارة، بتفكيكها إلى سياقات دراسية منفصلة، لا تركز على ملامحها الأساسية، وشروط تشكلها وازدهارها وانهيارها، وسمات شخصيتها المتميزة، من خلال استقراء التاريخ الإنساني. ويفاقم من هذا الخطأ أمران: تقسيم العلوم إلى نقلية وعقلية، والانفصام بين كليات الشريعة وكل من: العلوم الإنسانية، والمجتمع(197). وتتمثل علة القصور في مقررات العلوم الشرعية، في أنها تلتف حول النصوص، بدلًا من التدريب على أسس الاستنباط منها، فضلًا عن عدم الاهتمام ببيان الناظم الذي يربط تلك العلوم ببعضها البعض، ويربطها بالحياة(198).

هـ - الذهول عن حقيقة وحدة المعرفة: الشريعة أساس لكل العلوم، مما يجب معه رفض التسليم بانفراد بعض العلوم بمسمى: العلوم الشرعية. فالشريعة منهج متكامل، وكل العلوم محكومة بأحكام شرعية من حيث: الغايات والمقاصد، والكليات، والتفصيلات والجزئيات(199).

و - اختزال مفهوم تطبيق الشريعة: اختزلت جامعاتنا مفهوم تطبيق الشريعة، في: تطبيق الحدود. إلا أن هذا المفهوم يرتبط بالوظيفة الاجتماعية للعلوم الشرعية التي تتمثل في الارتباط بحياة الفرد والمجتمع. والعلوم الشرعية قادرة إذا تجاوزت الطابع التاريخي لها، على تحقيق نقلة منهجية مهمة ومطلوبة. فهذه العلوم ليست قانونًا تملك الدولة تنفيذه أو إهماله، وإنما يعود عجزها إلى انقطاعها المضاعف عن العصر. فهي تعيش قضايا الماضي وتضيف إليه أخطاءه بالتركيز على بعض أوجه الشذوذ فيه. وعلم الفرق والأديان أحد النماذج الدالة في هذا الصدد(200).

ثالثًا: أوجه القصور في منهج دراسة التراث: التراث الإسلامي بحاجة إلى منهج لدراسته ينبع من: حضارة التعايش والتجاوز والشهود الحضاري الإسلامية، وليس من منطق: حضارة الاستئصال والغلبة. ويمكن رصد درجة غياب هذا المنهج الآن، وتحديد مدى الحاجة إلى استعادة هذا المنهج، في ضوء الشواهد الآتية:

1 - ترك التراث للآخر: الخطاب الإسلامي الراهن حول التراث مأزوم لأنه: ترك إحياء التراث للآخر، وسمح للآخر لتوظيفه ضد مصالح الأمة الإسلامية، وتستدعي فتنة التراث الراهنة، ما يسمى بالفتنة الكبرى إلى ذاكرة الأمة. ومن أهم معالم فتنة التراث: التسربل بالتراث ضد الحداثة، مما يعرِّض ظهر الأمة لخناجر الأعداء من مدخل: الجمود وضيق الأفق، وتعرِّض التراث للمسخ والتشويه، بما يهدد بقطيعة معرفية معه، والوقوع في المحظور مرتين: عدم المبادرة إلى قراءة معظم التراث الإسلامي من منظور خاص به وبأعيننا، والاستعاضة بعقل غيرنا في صياغة أطر قراءته من منظور معرفي مغاير. ولا يزال معظم تراثنا مجهولًا ومتجاهلًا.

2 - الانطلاق من فرضية واحدية وتصاعدية التطور الحضاري: تستبطن هذه الفرضية اختزال التاريخ، والثقافة والتطور البشري، في الخبرة الأوروبية. وتصور التراث الإسلامي على أنه قاصر على العصور الوسطى، وتنطلق من مرجعية يونانية في التعامل معه، تؤدي إلى التركيز على الفلاسفة المسلمين المتأثرين بها وحدهم، كوسيلة لاتهام الفكر الإسلامي بالنقل عن اليونان.

3 - اعتماد المدخل الشخصي في التعامل مع التراث: وذلك بتصويره باعتباره نتاجًا لأشخاص عمالقة غير متواصلين، وإسقاط نظرة الإعجاب على أشخاصهم وليس على فكرهم.

4 - إطلاق تعميمات ساذجة: السبيل إلى ذلك هو عدم التعمق في مضمون المفاهيم الإسلامية، كتجاهل تعريف "علم السياسة الإسلامي" - مثلًا- بأنه: علم جلب المصلحة ودرء المفسدة، والزعم بأن عدم تركيز التراث على مفهومي القوة

والسلطة، دليل على عدم وجود "علم سياسة إسلامي".

5 – **عدم تطبيق قاعدة: الاستقراء قبل التعميم**: من أهم شواهد انعدام المنهج في التعامل مع التراث الآن: التعميمُ، رغم حقيقة أن معظمه (أي التراث) لا يزال مجهولًا(201).

6 – **ندرة الدراسات التأصيلية الحقيقية**: لم يتمكن الباحث المسلم خلال النصف قرن الأخير من حسم أزمة المنهج، والجدل حول موقع القيم في النظريات العلمية وأولوية الإسلام كناظم معرفي. بل إنه تحركَ في الغالب في طرق جانبية، تمثلت في استيعاب غير نقدي للفكر الغربي، لم يجد تحذيرًا جديًّا منه إلا على يد الفاروقي في السبعينيات من القرن الماضي(202). ومن أهم الشواهد على ذلك، ما يلي:

أ – **الثنائية التعليمية**: تعاني المناهج في المؤسسات التعليمية في العالم الإسلامي من ثنائية، تحمل في طياتها سلبيات خاصة بكلٍّ من بعديها، هي ثنائية التعليم الديني/ العلماني. فالتعليم في الجامعات الإسلامية أصابه الجمود لانفصاله عن الواقع، وارتكازه على الحفظ بدلًا من تربية ملكة النقد والتحليل، واتسمت معظم محاولات إصلاحه بالشكلية. وفي المقابل فإن المناهج الغربية المصدر، استبطنت النظر إلى الإسلام على أنه مشكلة؛ وذلك لأنها تنطلق أصلًا من غاية هي: تيسير عملية الاستعمار وتزويده بالوظائف المدنية المرتبطة بتلك العملية(203).

ب – **استدعاء المنهجية الغربية**: تستدعي أدبيات إسلامية المعرفة بعض العناصر من المنهجية الغربية في تحديدها لعناصر المنهجية الإسلامية، مع الاختلاف بينها في درجة كثافة هذا الاستدعاء. ويمكن التمثيل لذلك بما يلي:

(1) **الاستدعاء الجزئي**: تحدد إحدى الدراسات عناصر المنهجية الإسلامية بأربعة عناصر، تستدعي المنهجية الغربية بشكل غير مباشر في بعضها نتيجة تعميم العنصر، وبشكل مباشر حينًا آخر. وهذه العناصر الأربعة هي: العنصر المفاهيمي

في اللغة والقرآن والسُّنّة، والتراث، وسيرة المفهوم وتطوره الدلالي، العنصر النظري الفلسفي، قواعد التفسير، وعنصر تأكيد الوجود(204).

(2) الاستدعاء الكلي: تحدد دراسة أخرى منشورة ضمن نفس الكتاب السابق منهجية البحث العلمي، برصد خطوات البحث العلمي بشكل مطابق تمامًا لما هو سائد في الغرب، مشيرة إلى الخطوات الست التالية: الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، استدعاء الدراسات السابقة، صياغة الفروض، اختبار صحة الفروض، استخلاص النتائج وصياغتها(205).

(3) عدم قراءة المفكرين المسلمين من أمثال ابن خلدون من داخل المنظومة الإسلامية ذاتها، بتفكيك وفرز عدة مفاهيم محورية تتصدرها المفاهيم التالية: الإسقاط الأيديولوجي (الذي يحمل التراث مقولات ومسلمات أيديولوجية وافدة ويصبه في قوالبها الجاهزة بالتأويل المتعسف) إسقاط المفاهيم العلمانية على التراث (ومن هذه المفاهيم المقولات الخمس التالية: الفصل بين الدين والعقل في قراءة التراث وجعل دائرة الاجتماع قصرًا على العقل، القطيعة من حيث الموضوع والمنهج بين دائرتَي: الشرع، والعمران الإنساني، ضرورة فصل الباحث بين: إيمانه الديني، وإيمانه العلمي، استغناء علم الاجتماع عن الشرع، التنازع الحتمي بين العمران (المرتكز على تفسير واقعي) وبين الشريعة (دائرة الأمر والنهي) التناقض بين المنهج المعرفي الغيبي التأويلي، والمنهج المعرفي الواقعي الموضوعي.

(4) عدم ربط العلوم الاجتماعية بالإطار الحضاري الإسلامي: يعاني العقل المسلم في قراءة التراث من موقع: فقدان الوعي بالذات، والانبهار بالآخر، من عدة عقد أهمها: العصرية، الرجعية، والواقعية، الصراع بين العقلانية واللاعقلانية. ونتيجة هذه العقد يتولد لدى هذا العقل إحساس بأن التراث الوافد هو النموذج المثالي، فيبحث في تراثه الإسلامي عن بطاقة انتساب تاريخية للغرب. ومن رحم هذه العقد تتولد مقولات: قصر العقلاني على العلمي، ودمغ الدين

باللاعقلانية(206). ويرادف البعض بين المنظور الحضاري الإسلامي و: الاقتراب المنهجي البديل. فيراد بذلك المنظور صياغة إطار تحليليّ بديل لتجديد المجتمعات الإسلامية يجيب على الأسئلة الكبرى: من نحن؟ ماذا لدينا؟ ماذا نأخذ من الآخرين؟ ما مسلمات الحركة السياسية؟ ما غاياتها وما وسائلها؟ ما ضوابط ربط هذا الموضوع بالتوحيد والخيرية والفاعلية والتجدد؟(207).

(5) تندرج الكثير من أدبيات العلوم الاجتماعية المعاصرة، التي طرحت نفسها على أنها بمثابة تأصيل إسلامي لتلك العلوم، في الواقع، ضمن: ما هو دون التأصيل، وشبه التأصيل. وباستثناء الدراسات التي طبقت (مدخل التأصيل الشامل) القائم على: صياغة أساسيات التصور الإسلامي الكلي الجامع بين كل فروع المعرفة، من خلال: التحليل النقديّ للعلم المراد تأصيله، والمبادئ الإسلامية ذات الصلة به، وإعادة تأهيل المتخصص في العلوم الشرعية، والمتخصص في العلوم الاجتماعية بما يحقق التكامل بينهما(208)، فإن الكثير من الدراسات اتخذت واحدًا من المداخل الأربعة التالية التي لا تصل إلى مستوى التأصيل الصحيح:

(أ) مدخل الملاءمة الاجتماعية: وهو يقف عند حد تنقية مناهج البحث العلمي التقليدية من الشوائب التي تتعارض مع الشريعة بشكل صارخ.

(ب) المدخل الدفاعي الاعتباري: وهو اقتراب بحثي بؤرته هي محاولة إثبات السبق المعرفي الإسلامي، بإسقاط نظريات العلم الحديث، على القرآن بشكل: سطحيّ ومتعسف.

(ج) مدخل العلوم الاجتماعية: وهو اقتراب يقوم على التسليم بصحة المنهج العلمي التقليدي السائد في العلوم الاجتماعية، وأنه ليس بحاجة لأكثر من مجرد تطويعه بما يتمشى مع الخصوصية الإسلامية.

(د) مدخل الثقافة الإسلامية: وهو اقتراب يقتصر في استنباط المفاهيم الإسلامية على المصادر الشرعية، ولا يهتم بالبحث عن المشترك بينها وبين غيرها(209).

المبحث الثاني: شواهد التيـه في فضاء منهاجية إسلامية المعرفة

يرصد هذا المبحث عددًا من شواهد التيه المفاهيمي في أدبيات إسلامية المعرفة، والتي تكشف - على نقيض ما رأينا في المبحث السابق - عن أنه لا تزال هناك إشكاليات فكرية بالغة التعقيد، لم تستطع هذه المدرسة حسمها في عملية المراجعة والنقد الذاتي لحالة المنهجية الإسلامية. ومن أهم المحاور التي سيركز عليها هذا المبحث: إشكالية انعدام الرؤية فيما يتعلق ببعض المفاهيم الأساسية كمفهوم النظام المعرفي، وإشكالية: وضع المنهج في دائرة المتغير والتي تستمد جذرها من مقولة: تناهي النصوص. وسيركز هذا المبحث على رؤية بعض رموز هذه المدرسة:

أولًا: تداعيات مقولة "تناهي النصوص، ولا تناهي الحـوادث": في محاولـة يقدمهـا د.محمد عمارة لتحديد محاور المنهج الإسلامي، تنطلق من كونه منهج الإنسان السوي، المؤسس على التوحيد، الذي هو: جوهر دين الله من لدن آدم، مع الاستئناس بعهد عمر بن الخطاب في استخلاص نموذج تطبيقي لذلك المنهج، يجد القارئ نفسه أمام محاولة لا تخلو من إبداع، ومن غموض وتناقضٍ في آن واحد.

فالمحاور تنطلق من مقولة: تناهي النصوص بختام النبوة واكتمال الدين، رغم تحديد وظيفة المنهج ببيان الرؤية الكلية الإسلامية، وهي بلا شك تتسم بالثبات. والإنسان مخلوق مصطفى للعمارة، باستخلاف مشروط بتسخير الارتفاق، بعدسة لامّة هي: الوسطية، وهو شأنه شأن غيره من الموجودات محكوم بالسنن الكونية.

وتنبه هذه الدراسة إلى أزمة في قراءة التراث الإسلامي تتولد عنها مقولات لا أساس لها. فالسلف -في منظور هذه الدراسة - لم يختلفوا بخصوص السببية، بين منكر لها ومثبت لها، بل انعقد إجماعهم على السببية في عوالم المادة والأحياء والأفكار. كل ما في الأمر أن فريقًا منهم أكد على أن عمل الأسباب في المسببات محكوم بقدرة خالق الأسباب. وبالتالي فإن أساس إشكالية السببية هو افتقاد

الوسطية الإسلامية مما أدى إلى نزعة مادية يونانية الجذر، أو نزعة باطنية ذات جذور يهودية وفارسية ويونانية كلها دخيلة على الإسلام(210).

ثانيًا: غموض مفهوم النظام المعرفي: تخلص إحدى أدبيات إسلامية المعرفة من تحليل النظام المعرفي عند الإمام الغزالي، ومقارنته بالنظام المعرفي عند مكيافيللي إلى أن هناك تلاقيًا جزئيًا بين النظامين المعرفيين الإسلامي والغربي في بعض المقاصد والمقومات والوسائط، مما يعني إمكانية التعايش بينهما(211).

إلا أن دراسة أخرى تؤكد أن النظم المعرفية تنبني كلٌّ منها على رؤية كلية للوجود تعمل: كنظرية دفينة للتحليل. ويشمل النظام المعرفي: النموذج المعرفي الذي يحدد: المناهج والقضايا البحثية لتسترشد بها الأجيال القادمة من المتخصصين(212).

وتكشف المداخلات والمناقشات التي أثيرت بشأن الدراستين السالفتين عن العديد من أوجه النقد، التي لم يظهر لها أثر تصحيحي في الكثير من أدبيات إسلامية المعرفة التي صدرت فيما بعد، فيما يؤشر على غياب عملية المراجعة التي هي شرط المراكمة العلمية في هذه المدرسة. ومن هذه الانتقادات:

1 - رفض التعريف المقدم للنظام المعرفي: يرى د. عبد الوهاب المسيري أن النظام المعرفي ليس هو: استيراد نظام غربي والإضافة إليه، ولا تنقية العلوم الاجتماعية من الشوائب، ولا الكتابة في موضوعات إسلامية دون تحديد مسبق للنموذج المعرفي المستخدم، ولا الربط بين القرآن والكون. بل هو: فهم المهندس المعماري لجوهر الفكر الإسلامي، بمعنى الوصول إلى مقولات تحليلية. إلا أن استيلاء هاجس العالمية على مدرسة إسلامية المعرفة ما لبث أن دفع بالمسيري إلى القول بأن جوهر الأسلمة المعرفية هو: الوصول إلى مقولات تحليلية جديدة لا نستولدها من القرآن ذاته، يستطيع الآخر استخدامها.

2 - إسقاط المفهوم الغربي على التراث الإسلامي: يرى د. نصر عارف أن الكثيرين أسقطوا المفهوم الغربي على التراث الإسلامي، ولم يراعوا أن المفاهيم الإسلامية متكاملـة، بل إنه في داخل كل مفهوم مستويات متكاملة. ولـم ينتبهوا - مثلًا - إلى أن: مفهوم السياسة في الإسلام متمركز حول المجتمع، وليس الدولة كما هو في الغرب. ولا تزال التعريفات المقدمة للنظام المعرفي تفتقر إلى التحديـد(213). ويجلّي د. إبراهيم عمر هذه الأزمة حين يصف ثمرة مناقشات المعهد عبر قرابة عقدين من الزمان بأنها ضعيفة، لم تحسم مسألة المرجعية، واعتبار القرآن والسُّنّة أساسًا لبناء كل النظم، والعودة المباشرة إليهما، ومراجعة المفاهيم في ضوء الاستخدام القرآني لها. ويعبر عن مشكلة انسداد شرايين هذه المدرسة، بالإشارة إلى أن كتابه عن المفاهيم القرآنية لم يخطأ ولم يعتمد عليه(214).

ثالثًا: وضع المنهج في دائرة المتغير: تشير إحدى أدبيات إسلامية المعرفة إلى ما تسميه (مسلمات ما قبل المنهج)، وتريد بها: الرؤية الكلية المركوزة في الفطرة الإنسانية، والتي يمكن استجلاؤها بالسمع والبصر والفؤاد. إلا أن تحديد هذه المسلمات يقود إلى مقولات غير مسلمة، منطقها هو: التطور الخطي للمنهج الإلهي، ووضع المنهج في دائرة المتغير، وليس الثابت. وتكشف تلك المقولات عن الغفلة عن مبدأ محوريّ وهو: وحدة دين الله الصحيح. فالذى يتغير هو: التمسك بالمنهج الصحيح، وليس المنهج ذاته.

وتتمثل مسلمات ما قبل المنهج التي يسوقها د. طه العلواني، والتي يتحفظ الباحث بشأنها:

1 - اختلاف المنهج الذي أمدَّ الله به آدم، عن المنهج الذي أمدَّ به إبراهيم: يذهب هذا الطرح إلى أن المنهج الذي أمدَّ الله به آدم خاص بأساسيات التوبة، بينما أمدَّ الله إبراهيم بمنهج مغاير نواته هي: العروج العقلي والفطري، من الواقع، باتجاه الغيب، ومعرفة الخالق بملاحظة الخلق. فإبراهيم أوتي رشده، بعد: قراءة

في الكون، كشفت له: قضية الخلق، وضرورة وجود الخالق المنزَّه عن كل نقص.

والسؤال الذي يطرح نفسه-هنا: هل اقتصر المنهج الإلهي بالنسبة لآدم على التوبة، أم أنه امتد إلى كل فضاء التوحيد الذي هو أساس المنهجية الإسلامية؟ وهل عرف إبراهيم ربَّه بالعقل والفطرة أولا أم بالوحي؟ أسئلة منهجية جوهرية، الإجابة القرآنية عنها - باعتقاد الباحث - نافية لمقولة المغايرة بين الحالتين، إلا أن المقام لا يتسع لتفصيل ذلك.

ويذهب د. طه العلواني إلى القول بأن قصة إبراهيم هي: بداية التأسيس الفطري العقلي القلبي السليم لإقامة البناء المعرفي عليه وهي نقطة البداية في: إخراج البشر من ظلمات التصورات الأحيائية، الدافعة إلى تأليه الظواهر الطبيعية. والعقل وحده لا يصل إلى التوحيد. فالعقل دون وحي يصل إلى آلهة متعددة متصارعة، بل يعتبر الطبيعة ذاتها إلهًا. وإذا توصل العقل إلى إله واحد فإنه يراه حالًّا في ظاهرة طبيعية. ألا يدل ذلك ذاته على عقم مقولة العروج العقلي من الواقع باتجاه الغيب، وأن المصدر الأوحد لمعرفة الغيب هو: الوحي؟

2 - تحقق الأمن المعرفي بالتدريج: فحوى ذلك هو الزعم بأن الأمن المعرفي تحقق بتتابع الرسالات، مراعاة لقدرة الإنسان على معرفة دوره في الحياة. ولما تهيأ الإنسان للنضج واستوى لقبول المنهاج الكامل والشرعة الشاملة، جاءت النبوة الخاتمة. فالقرآن مصدق لما قبله بطريقة: الاسترجاع الإلهي، الذي يعيد توظيفه في إطار منهجي، قابل للتجدد، من خلال: الوعي الإنساني المتمثل بالعلماء المجددين، دون حاجة إلى نبوءات جديدة (215). وهذه المقولة يلفها الغموض، ويشتم منها الزعم بخطية المنهج الإلهي، ونقص الرسالات الإلهية السابقة. كما أنها تختزل الوعي في العلماء المجددين، وتسوى بين دور العالم المجدد والنبوة.

3 - أزمة مناهج التغيير: يؤدي صراع الإرادات بين فصائل الأمة، إلى تحييد قدراتها، في ظل تحول التغيير إلى إشكالية عالمية، أصبح عالمنا الإسلامي فيها

منفعلاً، أو على أعلى تقدير فاعلًا سلبيًّا لا إرادة له. وفي حين يقدم د. طه العلواني تعريفًا للتغيير، ولمدى الحاجة إليه، ويرى أن التغيير بطبيعته مجرد وسيلة، وهدفه هو: تعلية الحق. وهو شأن جماعي بالضرورة، ومنبع منهجه هو الميزان القرآني (216). ويفرق بين: إنسان التغيير، وأمة التغيير، مبينًا أن التغيير يبدأ من النفس، وإليها يعود. وهو بالتالي عملية تحصين للنفس لتزكيتها من الداخل. ومن هنا تتحدد سمات إنسان التغيير، وفي مقدمتها: عبوديته لله كمصدر لعزه، في مقابل عبوديته لغير الله كمصدر لشقائه، وامتلاكه: ميزان التحرر الذي جاء به الرسل، وقابليته للتزكية والترقية بالاستجابة لشرع الله، وأن أمة التغيير: تتأسس على قواعد التزكية الأربع التالية: التوحيد، الإيمان بوحدة البشر (في الأصل والمنشأ والمصير والمآل والحقيقة الإنسانية والمهمة العمرانية، وتمايزهم فحسب في الأعمال الاختيارية) وتفرد الخالق (بامتلاك الحق والحقيقة، واستمداد الإنسان المعرفة بالحق من الوحي ومن الكون قدر استطاعته)، والخلافة (كمهمة عمرانية للإنسان المؤتمن المستخلف). ويرى أن العالم الإسلامي أحوج من الغرب إلى التغيير، لأنه يعاني من علتين: شرور الحضارة الغربية، وأزمته الموروثة. والملاحظ أن المستعمر الغربي أجهض كل محاولات النهضة من أرضية إسلامية. وفي حين لم تبحث الأمة عن بدائل خارج إطار الهوية الإسلامية في مراحل التدهور السابقة، فإنها لجأت إلى ذلك الآن، وانفصمت بذلك عن المنهج الذي شكلها تاريخيًّا، واندمجت مع الغرب. ولم يعد الإطار الإسلامي هو الإطار الجامع لفصائل الأمة مع التنوع بين أولويات ما هو قومي، وما هو إسلامي، فإنه حين يتحدث عن (مشروع التغيير الإسلامي البديل) يرى أنه ليس ثمة حاجة لتأسيس مثل ذلك المشروع، بل المطلوب إعادة استكشافه وتشغيله. فلقد شهد العهد النبوي صياغة دعائم هذا المشروع، وفي مقدمتها: إنسان التغيير الرسالي، والأمة القطب الوسط، والعالمية المستوعبة للبشرية المتجاوزة لكل أنواع الخطاب الحصري، والحاكمية

المهتدية بكتاب الله، وشرعة التخفيف والرحمة ووضع الحرج. وبتحديده لدعائم المشروع الإسلامي الحضاري التغييري يدخل القارئ في تيه مفاهيمي بالغ، وفيما يلي بيان ذلك:

أ - خصائص العالمية في القرآن: يرتقي القرآن على كافة الخصوصيات ويتفاعل معها. وخصائص العالمية ظاهرة في القرآن، وفي التاريخ الإسلامي، إلا أنها لم تتحول بعد إلى منهج. ويرتكز هذا المشروع المجسد لمبدأ: إطلاقية القرآن، على ثلاث دعائم، تمثل شروط عالمية الخطاب، وهي: توحيد المرجعية بختم النبوة، وتحرير القرآن من خصوصية بيئة التنزيل، ونسخ الشرائع ذات الخصوصيات الحصرية. ولقد تطور الخطاب التاريخي عبر التاريخ لتحقيق هذه الشروط. وانطلق ذلك الخطاب من: العائلة، ووصل إلى العالمية بعد مرحلتين على الطريق إليها، على النحو التالي:

(1) حالة بني إسرائيل القبلية: عرفت هذه المرحلة: الحاكمية المطلقة، بمعنى: الهيمنة الإلهية على: البشر، وظواهر الطبيعة، خارج قوانين الوجود الطبيعي والبشري.

(2) حالة الأمة الأكثر اتساقًا من القبيلة: عرفت هذه المرحلة التحول من: الحاكمية المطلقة، إلى: حاكمية الخلافة. وبداية هذه المرحلة هي تمرد بني إسرائيل ومطالبتهم بتحويل الحاكمية من الله إليهم. ويراد بحاكمية الخلافة: الاستخلاف البشري النبوي. ويراد بالأخير: تزويد الأنبياء بقدرة إلهية على الطبيعة والكائنات، مع التصحيح الإلهي الفوري للأخطاء، كأساس للاستخلاف.

(3) مرحلة الحالة العالمية: هي المرحلة التي تم فيها التحول إلى: حاكمية الكتاب. وتبلور في هذه المرحلة: الخطاب العالمي الخاتم، القائم على ركيزتين: التخفيف والرحمة لكل البشر، ونسخ شرائع الإصر والأغلال السابقة. وفي ظل هذه الحاكمية المطلقة للكتاب الإلهي، اختفت ظاهرتان: الفعل الإلهي الخارق، حصرية الخطاب، وحل محلهما: قدرة الإنسان المستخلف على الهيمنة على الطبيعة، وفق

تلك الحاكمية، أيًا كان السقف الحضاري والمعرفي له(217). ويكشف هاجس عقدة التخلف عن نفسه هنا في وصف د. طه العلواني ما يسميه (حاكمية الكتاب الإلهي المطلقة في الحالة العالمية بأنها: سبيل تفعيل مفهوم المطلق القرآني في تأسيس: السوق الصناعي العالمي الواحد، والمجتمع المعاصر، كبديل عن: الفقه الذي أنتج مجتمعات رعوية وزراعية. كما يظهر ذلك الهاجس في تحديد مطلوب العصر بأنـه: ليس التجديد في دائرة (أصول الفقه) بل هو (إعادة قراءة القرآن وفهمه ضمن مساحات الواقع المعاصر. بل إن الأمر يصـل إلى مفارقـة: الموازاة بين ما يسميـه: العالمية الإسلامية الأولى (المؤسسة على: الدفعة الإلهية المؤلفة بين القلوب، التنشئة الرسولية للصحابة، خروج العرب إلى العالم كخير أمة) وبين: العالمية الإسلامية الثانية، التي يسعى المعهد إلى تحقيقها عبر (إصلاح مناهج العلم). ويضع في موازاة الدعائم الثلاث للعالمية الأولى، الدعائم الثلاث التالية لحل الإشكاليات المعاصرة من منظور قرآني: تكوين الإنسان الرسالي، إنسان التغيير، فن الضوابط المنهجية (218).

ب – قواعد تطبيق منهجية القراءتين على مصادر المعرفة: تحدد بعض أدبيات إسلامية المعرفة ضوابط التعامل مع مصادر المعرفة الإسلامية والغربية بمنهجية القراءتين على النحو التالي:

(1) التأسيس المنهجي لبناء منهج التعامل مع القرآن الكريم: من أهم القواعد التي تطرح في هذا الصدد:

(أ) إعادة بناء الرؤية الإسلامية المعرفية: تحدد أدبيات إسلامية المعرفة مستهدفات إعادة بناء تلك الرؤية بـ: بناء رؤية تجيب على الأسئلة الكلية، وتستوعب فكر الماضي والحاضر، وتتجاوزه بشكل منهجي نقدي، وتتجاوز أسلوب الإقناع والخطابة المرفوض، إلى المنهجية المعرفية القادرة على التوليد المنهجي المعرفي، والتفسير المعرفي.

(ب) بناء منهج للتعامل مع القرآن يتضمن: إعادة بناء، وتركيب، علوم القرآن، مع تجاوز الكثير من موروثاتها. فالانحراف عن المنهج القرآني أدى إلى: حراسة أفكار ميتة ومميتة، والإبقاء على جراثيم تفتك بكيان الأمة، ينبغي السعي للتخلص منها(219). ومن الغريب أن د. طه العلواني يذهب في طرحه لهذه القاعدة إلى اتهام إنسان صدر الإسلام بفهم القرآن في: حدود واقع محدود فكريًّا، بالقياس بعصرنا الراهن، كما يتهم عقلية السلف بأنها كانت: جزئية، بعكس عقلية: الإدراك المنهجي، التي نتمتع بها الآن. وهي مقولات تنم عن غرور علمي يحول دون القدرة على استعادة الصلة بين ماضينا وحاضرنا واستخلاص قواعد منهجية من تراثنا.

(2) بناء منهج للتعامل مع السُّنَّة النبوية: يتأسس ذلك المنهج الذي ينطلق من الرؤية المنهجية لمدرسة إسلامية المعرفة على القواعد التالية:

(أ) التغاير بين العهد النبوي والعهد الراهن: فحوى ذلك أن العهد النبوي عرف: تجسيد الرسول للقرآن في الواقع بسلوكه. وأدى التطبيق النبوي إلى تضييق الفجوة بين: مكونات المنهج الإلهي القرآني، والواقع، والسقف المعرفي السائد. واستعاض هواة الحديث عن: الوعي بالمنهج الناظم لمختلف القضايا، بالحرص على: ألا تفوتهم أي جزئية خاصة بحياة الرسول. ومعنى ذلك أن الكم الهائل الذي تلقته الأمة من أقوال الرسول وتقريراته، إنما يبين سنته في التعامل مع واقع مغاير لواقعنا الراهن، في تركيبته وعقليته. ولم يعرف العهد النبوي: عقلية الربط المنهجي.

(ب) الطريق إلى المنهج الناظم للسنة: القراءة المعرفية هي الطريق للوصول إلى ذلك. وجوهر تلك القراءة هو الخروج من دائرة الجزئيات إلى دائرة الفهم المنهجي. وما قدمه الرسول في عصره هو: القدوة العملية التي جسدت لأصحابه المنهج التفصيلي في الاتباع، طبقًا لشروطهم الواقعية الحياتية. فما تأسس في العهد النبوي هو: نموذج الأسوة.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما هي العلاقة بين: القراءة المعرفية، ونموذج الأسوة؟ وبتعبير آخر: هل الأسوة هي مفتاح التعامل مع السُّنّة النبوية؟ وهل الوعي بالمنهج مغاير لمفهوم الأسوة، بحيث تصير الأخيرة بمثابة التقليد عن غير معرفة؟ أسئلة تصب كلها في معين الموقف بالغ الضبابية لهذه المدرسة من السُّنّة النبوية. فهل السبب في الانحراف المنهجي العقلي هو التمسك بالقدوة، أم الانفتاح على الآخر من أرضيته المنهجية، أم عيوب تكوينية في مرجعية التراث الإسلامي ذاته؟ أسئلة ربما يكشف عن شرعية طرحها، وصف د. طه العلواني لما يسميه (العقلية المعاصرة) وهو يتحدث عن بناء منهج التعامل مع السُّنّة في ظل استحكام الأزمة الفكرية العالمية الراهنة، بأنها تعني: العقلية التي تبحث عن الناظم الموضوعي، للوصول إلى المنهجية الكاملة (التحليل والنقد والتفسير) في التعامل مع القضايا الكونية والمحلية، للوصول إلى: مقاصد القرآن، وتفهم السُّنّة النبوية، دون الوقوع في: أطر ماضوية سكونية، ولا تأويلات باطنية، ولا محاولات لإعادة إنتاج تطبيقات الماضي الجزئية(220).

(3) **إعادة علم أصول الفقه إلى وضعه الصحيح:** علم أصول الفقه هو أهم منهج بحث أفرزه العقل المسلم في عصور ازدهاره وإبداعه. وهو واحد من علوم انفرد المسلمون بإبداعها، تشمل: علم مصطلح الحديث. ويحتاج علم أصول الفقه إلى: قراءة لمنهجية القرآن المعرفية.

وموضوع هذا العلم هو: الأدلة السمعية والشرعية، لمعرفة الأحكام الشرعية. ويرى د. طه العلواني أن مقدمات هذا العلم مستمدة من: علم المنطق الأرسطي، وعلم الكلام، وعلوم القرآن والسُّنّة(221).

وتمثلت مصادر التشريع في العهد النبوي في: القرآن، والسُّنّة، والاجتهاد. وكان الصحابة لا يسألون عما لم يكن. وبعد عهد الصحابة أصبحت الرغبة في الغوص في معاني القرآن، أعلى مما كانت عليه من قبل، كما اختلفت طرق الأخذ من السُّنّة

مع ظهور الفرق المنهجية والكلامية. وظهرت أحاديث موضوعة، ولم يعد تحقق (الإجماع) ممكنًا، وانتقلت الفتوى بعد القرن الهجري الأول إلى الموالي الذين تتلمذوا على يدي فقهاء الصحابة. ولم يتجاوز هؤلاء فتاوى شيوخهم إلا فيما ندر. ثم قام عمر بن عبد العزيز بإجراءين مهمين: الأمر بجمع السُّنّة وتدوينها، وإسناد الفتوى إلى أناس بعينهم. وفي عهد أتباع التابعين، صار الأئمة المجتهدون يستندون في اجتهادهم على القرآن والسُّنّة، ثم أقوال الصحابة والتابعين، ثم المختار من مذاهب شيوخهم. وفي النصف الثاني من القرن الثاني الهجري ظهرت مدرسة أهل الرأي بالعراق، وأهل الحديث بالحجاز، وأرسى الإمام الشافعي أصول الاستنباط الفقهي وحولها إلى منهج. وتواصل تطور علم أصول الفقه، إلى أن توقفت الإضافة إليه منذ القرن السادس الهجري حتى الآن(222).

ويختزل هذا الطرح لسيرة تطور علم أصول الفقه الإضافات المهمة التي ظهرت بعد القرن السادس الهجري، كما يختزل مفهوم الاجتهاد بالقول بأنه كان من بداية العهد الأموي، باستثناء عهد عمر بن عبد العزيز: بيد علماء لا سلطان لهم مما أدّى إلى فصله عن جوانب هامة من حياة المسلمين، ليعبر عما ينبغي أن يكون، وليس عما هو واقع أو ما يمكن أن يكون(223). والواقع أن علم أصول الفقه بحكم تعريفه يحدد: الأحكام الشرعية العملية المستمدة من أدلتها التفصيلية. وهو بالتالي يحدد ما ينبغي أن يكون، في المقام الأول. بيد أن تحديد ما هو كائن، وما يمكن أن يكون، هو الشرط الأساسي لمعرفة الفجوة التي يتعين تجسيرها، للوصول بالواقع إلى مستوى ما ينبغي أن يكون).

وتقدم هذه الدراسة تصورًا لكيفية إعادة أصول الفقه إلى وضعه الصحيح كعلم إسلامي، محاوره هي:

(أ) إعادة النظر في مباحث هذا العلم، وتخليصها مما لا يحتاجه الفقيه الأصولي.

(ب) التمكن اللغوي الفقهي من أجل الفهم الصحيح للنصوص.

(ج) تنمية الحس الفقهي بالأدلة والأصول الاجتهادية.

(د) تبني المجامع العلمية المتعددة التخصصات، كبديل عصري للمجتهد الفرد.

(هـ) تيسير، وتهيئة، العلوم الشرعية للمتخصصين في العلوم الأخرى(224).

ج - محاور إصلاح المنهجية: ثمة محاور ثلاثة لإصلاح المنهجية من منطلق الأصالة الإسلامية المعاصرة: الفهم الموضوعي لتاريخ أزمة الأمة الفكرية، وتشخيصها، وصف حالة فقدان المنهاجية المتكاملة والرؤية الشاملة، طرح البدائل وتحديد منطلقات الإصلاح.

ويقدم د. عبد الحميد أبو سليمان طرحًا فكريًّا لهذه المحاور لتحقيق ما يسميه: التغيير الفكري الصحيح، وتقويم المنهج التقليدي، وتحديد أسس منهجية الفكر الإسلامي. ويختلف الباحث إلى حد كبير مع هذا الطرح، لأسباب سوف يتم ذكرها في بيان تلك المحاور:

(1) الفهم الموضوعي لتاريخ الأزمة الفكرية للأمة وتشخيصها: تنطلق الرؤية التي تقدمها تلك الدراسة لهذا المحور من القول بأن هذه الأزمة تعود إلى ما قبل خلافة عثمان. وجذرها هو: تسليم زمام القوة في الدولة الإسلامية للقبائل البدوية العربية حديثة العهد بالإسلام، كإجراء استدعاه التحدي الفارسي والروماني. ونتيجة ذلك ضربت تلك القبائل بقبليتها في أساس كيان الدولة الإسلامية(225). ومن المهم الإشارة هنا إلى أن البدء بطرح هذه الفكرة التي تدل على أن التجربة الإسلامية فشلت فور وفاة النبي، بما لذلك من تداعيات، إلا أن د. عبد الحميد أبو سليمان يشير إلى أن ما نسب لفترة الخلافة الراشدة، ندر ثبوت شيء منه، أمام النظر العلمي المحقق السليم(226). فهل يمكن الجمع بين ذلك وبين تقرير استلام البدو أزمة القوة في الدولة الإسلامية؟

ويحدد أبو سليمان الجذور التاريخية للأزمة الفكرية، على نحو يبين أنها نابعة

من الداخل وليست مستوردة. فَجِذْرا هذه الأزمة هما: تغيير القاعدة السياسية، والانفصام بين القيادة الفكرية والقيـادة السياسية:

(أ) تغيير القاعدة السياسية: تغيرت تلك القاعدة نتيجة الفتنة التي أسقطت الخلافة الراشدة. فلقد تمكن الأعراب بعد عهد الراشدين من السيطرة على الجيش الإسلامي، ونشروا العصبية والقبلية، مما أدى إلى تغير القيم والمعايير السياسية، وسقوط الخلافة، وحلول: سلطان القبيلة، والاستبداد، محلها. ولم تقم للجماعة القليلة من رجال الالتزام الإسلامي قائمة. ولم تتح الفرصة، لمن دخلوا في الإسلام للانصهار في بوتقته، حيث سادت: القبلية والطائفية والشعوبية(227). ولا يخفى أن هذه قراءة مختزلة لعهد صدر الإسلام، ولو صحت هذه القراءة لكان معناها أن نجاح الحل الإسلامي مرهون بوجود شعب على شاكلة الصحابة، وفي وسطه رسول يقوده.

(ب) الانفصام بين القيادة الفكرية والقيادة السياسية: ساد سلطان العصبية مع غلبة الأعراب عن الجيش في العهد الأموي، فهبت القيادة الفكرية لمقاومته، وانتهت المواجهة بعزل المفكرين عن المسئولية الاجتماعية والممارسة العملية، وانزواء العلماء في صحون المساجد بعيدًا عن كل جديد. ولا تفسر الفتوح الإسلامية بطاقة الدفع الحضاري، وإنما بضعف الأمم المحيطة وانحطاطها. فالقيادة السياسية أخضعت عقل الأمة بإرهاب مادي، والقيادة الفكرية أخضعت عقل الأنظمة بإرهاب نفسي(228). ويسـوّي د. عبد الحميد أبو سليمان بين: المنهـج التاريخي للفقه الإسلامي، وبين علم أصول الفقه. ويحدد كليات هذا المنهج، على النحو التالي:

علم أصول الفقه، هو علم: يمثل بدهيـات العقل الإسلامي، كما مورست، بشكل عفوى فطري تلقائي في صدر الإسلام، وتبلورت على يد كبار علماء التابعين، وتابعي التابعين، وأول مصنفات هذا العلم هو: الرسالة للإمام الشافعي.

وأصول منهج هذا العلم نوعان: أساسية، وهي: القرآن والسُّنّة والإجماع والقياس، وثانوية وهي: الاستحسان والمصالح المرسلة والاستصحاب وسد الذرائع والعرف الصحيح وأقوال الصحابة وعمل أهل المدينة.

ويُنشيء د. أبو سليمان ثنائية بين هذه المصادر؛ حيث تنفرد الأصول الفرعية بدائرة الاجتهاد في الشأن الاجتماعي، وهي ثنائية تغذّي تصنيف العلوم إلى شرعية وغير شرعية. وتكذب البحوث الصادرة عن المعهد بشأن سيرة علم التصنيف الإلهي للعلوم هذه الثنائيات(229).

(ج) مضاعفات الأزمة الفكرية: أسفر ترسخ القبلية في أساس الدولة عن مضاعفات أهمها: الشعوبية والإلحادية، والإباحية المعاصرة(229). ومع التسليم بهذه المضاعفات، يظل من الممكن القول بأننا أمام: أزمة تفسير. فما السبب أصلًا في الأزمة التي أدت إلى هذه الأعراض؟ ربما يكون خيط الإجابة الصحيح هو ملاحظة أن هذه الأعراض غربية المصدر، وبالتالي فإن مصدرها ليس الجموح البدوي القبلي، وإنما الانفتاح غير المنضبط على الفكر اليوناني والروماني، وتسلل ذلك الفكر بمبادرة ذاتية إسلامية في عهد الازدهار الإسلامي، ثم نتيجة الإحساس بالضعف أمام الزحف الاستعماري الأوروبي، ثم على يد المستشرقين والمستغربين في وقت لاحق، إلى نسيج المعرفة الإسلامية. وتتجلى أزمة التفسير هذه حين يحدد د. عبد الحميد أبو سليمان بدائل الخروج من الأزمة. فلو أنه حدد الوافد المعرفي الغربي على أنه أُسُّ الداء، لما كان هناك مجال لوضعه ضمن ما يسميه الحلول. فهو يتحدث عن حلين ثبت فشلهما (الحل الأجنبي، والحل التقليدي التاريخي الإسلامي)، في مواجهة ما يسميه: "الحل الإسلامي المعاصر".

(ج/ 1) الحل الأجنبي: هل نحن أمام: حل أجنبي دخيل فشل؟ أم أمام سبب للداء يتمثل في إقحام ذلك البديل الأجنبي الدخيل على النسق المعرفي الإسلامي؟ يذهب أبو سليمان إلى القول بأن الحل الأجنبي الدخيل، جرب منذ أواخر القرن الثامن عشر،

وثبت فشله. فقد استدعى ذلك الحل: تكريس بيئة تسودها النعرة القومية لتتمشى مع: غرس مؤسساته. ووضع ذلك الحل المسلم أمام خيارين: التضحية بالدنيا، أو بالآخرة. ودفع ذلك بالمسلم إلى تحبيذ التفاعل السلبي بالوقوف موقف المتفرج(230). وواقع الأمر أن مقولة ملاءمة المؤسسات الغربية لمجتمعات الأمم المتقدمة بعكس المتخلفة، لا تصمد أمام حقيقة تعرض الحضارة الغربية للأزمة المعرفية الراهنة. انظر: محمد قطب، التأصيل الإسلامي للعلوم، لمعرفة المقاييس الإسلامية لتحديد معايير النجاح والفشل، والتي يبين منها أن النموذج الغربي فشل داخل العالم الغربي نفسه.

وأيًّا كان الحال، فإن أبا سليمان يرى بحق أن الحل المستورد – بصرف النظر عن إمكانية تسميته حلًّا بالأساس – لم يثمر إلا مزيدًا من الحلقات المفرغة.

(ج/ 2) **الحل التقليدي التاريخي الإسلامي:** يطرح د. عبد الحميد أبو سليمان هنا وصفًا لهذا الحل، يرى الباحث أن التاريخ الإسلامي لم يعرفه على الإطلاق. فهذا الحل يوصف بأنه: حل من بطون التاريخ، يلغي أبعاد الزمان والمكان وهذا الحل جرَّبته الأمة من قرون عديدة. ويشترط هذا الحل تعاون أعوان الأمة معها، من أجل إزالة العقبات التي تعترض سبيل نجاحه. وجوهر هذا الحل هو: الإصرار على إعادة الصورة المادية التاريخية للمجتمع الإسلامي، في عصره الذهبي الأول(231) والسؤال الذي يطرح نفسه: ما السبب في حصر الفقه في دائرة العبادات والأحوال الشخصية؟ هل عرف الفقه الإسلامي ذلك قبل الهجمة الاستعمارية الأخيرة؟ وأين جرب هذا الحل؟ وكيف ألغى الزمان والمكان؟ إن مثل هذا الطرح قد يدخل في إطار ما يروجه خصوم الحل الإسلامي من مقولات مختزلة. فهل الحل التقليدي نابع من قصور متأصل في النموذج المعرفي الإسلامي؟ أن هو نابع من تلويث ذلك النموذج بوافد معرفي مقابل له؟ إن هذا الطرح لا يثير السؤال المنهجي الصحيح: ما هي الثوابت؟ وما هي المتغيرات؟ وما هو الفرق المنهجي بين الاستفادة من: البصيرة التاريخية، وبين: استعادة التاريخ ذاته؟

ويعلل د. عبد الحميد أبو سليمان: ظاهرة التقليد التاريخي، بحدوث فرقة بين: القيادة الفكرية، والقيادة السياسية للأمة في أعقاب الفتنة التي اجتاحت عهد الخلافة الراشدة، وبلغت ذروتها مع نهاية القرن الأول الهجري بهزيمة أهل الفكر، وما أسفر عنه ذلك من ميلاد: مدرسة التقليد، والنظرة الجزئية، وأُحاديَّة المنهج اللغوي في فهم الوحي، وجفاف المنابع العلمية الاجتماعية والسياسية التي يقدم منها العلماء بدائل تستند عليها القيادة السياسية والاجتماعية. فتاريخنا هو: تقليد وجمود فكري من جهة، وقهر واستبداد سياس من جهة. ومن رحم هذين المدخلين جاءت محاولة الحل بتقليد الأجنبي(232).

(ج/ 3) منطلق الأصالة الفكرية المعاصرة: يتأسس هذا الحل على: الإسلام، والأمة الإسلامية كأمة عضوية. ويتميز عن الحل التقليدي الإسلامي بسمتين: الأصالة والعصرية، بتوجهه إلى واقع الأمة المعاصر. ويرتكز مفهوم الأصالة المعاصر على التعامل مع الواقع المعاصر بمنطق له دعامتان: العقيدة البناءة، التفوق الفكري الفعال، للوصول إلى موقع القيادة الحضارية(233).

(د) تفكيك المقومات الأساسية للمنهج التقليدي: يفكك د. عبد الحميد أبو سليمان مقومات ذلك المنهج على النحو التالي:

(د/ 1) مؤهلات أصحاب هذا المنهج في دراسة القرآن والسُّنّة، تنصب في أطر: لغويـة نظرية تاريخية، ثانوية العلاقة بالواقع.

(د/ 2) سيطرة مفهوم التقليد التاريخي، وفكرة النسخ بمنأى عن: المقاصد الشرعية وحركية الفكر الإسلامي، نتيجة عدم إدراك التمايز بين دور كل من: القرآن والسُّنّة النبوية.

(د/ 3) عدم استجابة الإجماع الأصولي، بوصفه إجماعًا مطلقًا نظريًا، بحاجات الناس، مما يستدعي استبداله بالإجماع الشمولي لأغلبية قيادات الأمة الحقيقية المتزنة.

(د/ 4) يقوم القياس على فرضية غير صحيحة هي: ثبات الصورة الكلية للمجتمع. فمن عهد عمر بن الخطاب أصبح التغيير شاملًا، وراج الاستحسان من أجل تجاوز النظر الجزئي، إلى النظر الكلي الموافق لمقاصد الإسلام وروحه.

(د/ 5) اهتمام العلماء بالقضايا الشخصية، وإهمال القضايا العامة، والإغراق في الدراسات المتصلة بضبط النص وشرحه، مما حول جوهر الفكر الإسلامي إلى: فكر إرهاب، فقدت معه الأمة الحس والكيان الجمعي.

(د/ 6) نشوب معركة وهمية بين الوحي والعقل، أفضت إلى الانفصام بين مجالي: العلوم الفقهية وعلم الكلام.

(د/ 7) تبني تلك المنهجية لمفهوم للنسخ يثبت الحكم للنص اللاحق، ويلغي السابق، على شاكلة النسخ في الأحكام الوضعية، ولا يراعي الفرق بين: الطابع الكلي المجرد العام للقرآن، وطابع السُّنّة النبوية كتوضيح وتطبيق وممارسة(234).
ويطرح أبو سليمان مجموعة من المقولات المختزلة التي تستدعي مزيدًا من المراجعة والتدقيق في سياق ما يعرفه بـ: الفهم المعاصر الشمولي الأصيل المنطلق من الواقع المعاصر باتجاه القيم الإسلامية. ومن هذه المقولات:

(د/ 1/ 7) تطبيق الأحكام الشرعية التي تتوفر الشروط الموضوعية لتطبيقها.

(د/ 2/ 7) مجرد تعارض الأحكام والنصوص الظاهرة، لا يعني بالضرورة ولا في الغالب: النسخ والإلغاء، بل يعني: احتياج الحياة الإنسانية لأحكام مختلفة في أوضاعها المختلفة.

(د/ 3/ 7) انشغال العهد المكي بأمر العقيدة وحدها، دون سواها من العبادات والمعاملات والتنظيمات.

(د/ 4/ 7) اختلاف الحاجات المجتمعية عبر الزمان والمكان.

(د/ 5/ 7) أصلحت الحضارة الإسلامية الكثير من منطلقات الحضارات

الغربية، وبنيت الحضارة الغربية على منطلقات رسالة الإسلام(235). والغريب أن د. أبو سليمان يقرر في نفس الكتاب أن الحضارة الغربية مفارقة لحضارتنا، وأن أمم الغرب لم تغير هويتها، ولا عقائدها ولا توجهاتها الأساسية، وقاومت كل تأثير عقيدي إسلامي بكل السبل(236).

هـ – الإطار الكلي لمنهجية الفكر الإسلامي: محور هذا الإطار هو التوافق بين: الوحي والعقل والكون. والوحي مختص بعالم الغيب، وكليات ومقاصد الوجود. أما العقل السليم فينصرف إلى عالم الشهادة. والواقع أن تحديد مجال العقل والوحي غير مسلم. فموضوع الوحي يشمل: الغيب، وضوابط التعامل مع عالم الشهادة. والعقل ليس مصدرًا للمعرفة بل وسيلة لها. وذكر العقل مع إغفال: الفطرة، وحواس الإنسان الأخرى أمر يحتاج لمراجعة. كما أن ذكر العقل دون تحرير دلالاته كمفهوم إسلامي، وقسمة الأمر بينه وبين الوحي، بحيث يكون – هو – مصدرًا لعلم الشهادة وإدارة الحياة، والثاني مصدرًا للكليات والغيب، يصب في توليد ثنائية لا تختلف نوعيًا عن ثنائية: الديني/ الدنيوي الأوروبية. والغلو في العقل بالزعم بأنه يحتوي في ذاته على بديهيات المعاني والعلاقات بين الإنسان والوجود والفعل في عالم الشهادة، يتهاوى أمام درس التاريخ الذي يثبت عجز العقل في كل العصور عن العمل وفق تلك البديهيات، واحتياجه إلى ناظم من خارجه(237).

و – المنطلقات الأساسية للمنهجية الإسلامية: لتلك المنهجية منطلقات أساسية ثلاثة:

(1) التوحيد كإطار ناظم لتلك المنهجية.

(2) الاستخلاف: خلافة الإنسان هي: خلافة رعاية وإعمار، وإدارة وتسخير للخلائق والكائنات، بوصف الإنسان: وصيٌّ ونائب عن الله في التصرف في الكون، والخلائق والكائنات(238).

ويستبدل د. عبد الحميد أبو سليمان لفظ (الإنسان أو المسلم) بلفظ (العقل المسلم)، ويعتبر الأخير مدعوًّا من منطلق الخلافة إلى: تسخير الكون والكائنات. وهو خليفة وراع، وشاهد ووصي، يجب عليه إدراك خصال الكائنات، ومنطقها؛ ليتحمل مسئولية رعايتها وإدارتها. وفي حين يعتبر موقع الإنسان من الحقيقة جزئيًّا من حيث نسبية الرؤية والتطبيق، فإن العقل المسلم: موضوعي موضوعية كاملة(239).

(3) المسئولية: الحياة امتحان لإرادة الإنسان في خلافة الأرض. فأساس المسئولية هو: الحرية. وأبعاد هذه الحرية متعددة تشمل:

(أ) حرية العقيدة: مزاولة هذه الحرية مرهونة بالتأهل لذلك. فهي حق للبالغ العاقل، والنضج الحضاري هو شرط تأهل الجماعة لمزاولته. ويرجع مبدأ عدم اجتماع دينين في جزيرة العرب إلى عدم تمتع أعراب الصحراء الوثنيين البدائيين بالنضج الحضاري كشرط لمزاولة حرية العقيدة. ولا يوافق الباحث مطلقًا على هذا التحديد لنطاق حرية العقيدة. فعلي بن أبي طالب مارسها قبل بلوغه. والعهد الذي نبذ كان مع أهل مكة القرشيين ولم يكن مع البدو.

(ب) حرية الفكر المسئول، القائم على القناعة الضميرية والأخلاقية.

(ج) حرية الأداء الاجتماعي: حرية العقيدة وحرية الفكر مرتبطتان بالفرد. أما الفعل الإنساني فله طبيعة جماعية؛ حيث يتعين أن يتم في ضوء التكامل بين الفرد والجماعة، في ظل شمولية المجال والوسيلة.

(د) التوكل على الله فيما يتعلق بالكليات، مع ربط المسئولية بالأسباب(240).

و - قواعد تفعيل منهجية الفكر الإسلامي: مجال هذه القواعد هو ضوابط التعامل مع القرآن والسُّنّة، ومصادر المعرفة الإنسانية الأخرى.

(1) التعامل مع السُّنّة النبوية: تبويب نصوص السُّنّة في أربع فئات: صحيح

السند والمتن، وهو موضع الحجة. صحيح المتن فحسب، وهو: موضع الاستئناس. صحيح السند الظاهر، مع عدم اتفاق ظاهر المتن مع روح الشريعة ومقاصدها، وهو موضع: التوقف. فاسد المتن والسند وهو موضع: الرفض(241).

(2) **قواعد تأصيل العلوم**: من أهم هذه القواعد:

(أ) وضع مقدمات إسلامية أساسية في كافة مجالات العلوم الإنسانية: الشرط الأول لذلك هو: تصنيف القرآن والسُّنّة ونفائس التراث، مع تنقيتها من الخرافات والإسرائيليات، في ضوء: الرؤية الإسلامية المعاصرة(242).

(ب) إنجاز الخطوات الكفيلة بتجاوز المنهج الأصولي: احتوى المنهج الأصولي على مجرد إرهاصات لمبادئ عامة للبناء العلمي المنهجي، ولكنه لم يبلور ذلك في: خطط منهجية، وأساليب علمية محددة. والسبيل لتجاوز ذلك القصور هو: التهيئة العلمية للنصوص الإسلامية، وإعادة فهرسة كتب التراث الجيدة، على يد علماء قادرين في هيئات علمية معتبرة، وشمولية الرؤية الحضارية(243). ومن الغريب أن د. عبد الحميد أبو سليمان يجمع هنا بين النقيضين؛ حيث يذكر أن الأمم المحيطة بالمسلمين سبقتهم بأشواط بعيدة في دائرة المعرفة الاجتماعية، ثم يعود ليقول: إن الغرب مفلس في الدائرة الاجتماعية، وفي كل شيء عدا صنع أدوات الدمار(244).

(ج) إعداد كتاب شمولي عن الحضارة الغربية، وأصولها، ومقاصدها، ومسيرتها، وخصوصيتها، وتقويمها.

(د) ربط العلوم الاجتماعية بالوحي بتصنيف مقدمات إسلامية في مجال: العمل الحياتي الإنساني، ومن دواعي الغموض هنا الإشارة إلى أن الحركات الإسلامية المتأخرة تنجح في صحاري العالم الإسلامي، وتفشل حين تمتد في اتجاهها إلى حواضر العالم الإسلامي(245).

(هـ) ضبط المجالات الخمسة التالية للمنهجية: مجالات النصوص في

الكتاب والسُّنّة، مجالات المقاصد وحسن التلقي عن الوحي والرسالة، مجالات فهم الطبائع والفطرات الإنسانية، وحسن توجيهها، مجالات بناء وتطوير الأنظمة والسياسات الاجتماعية وتحقيق مقاصدها الإسلامية، مجالات السنن والطبائع في الكائنات والمواد وحسن استخدامها(246).

(و) مراعاة موضوعية الحقيقة والسنن والطبائع، مع التمييز بينها وبين: ذاتية الاستخدام الإنساني لها، والعمل في اتجاه مستقبل الأمة، بمعنى: بناء جيل المستقبل، على يد الجيل الراهن العاجز عن الأداء الصحيح بسبب أخطاء تكوينه النفسي(247).

الفصل الخامس

الفرقان الدلالي للمنهاجية الإسلامية: التحلية

ينبغي أن تكون عملية إعادة بناء المنهاجية الإسلامية مخططة، وواضحة ومدروسة، وأن تقوم على ركائز ثلاث: منهج قائم على رؤية كلية، وتعاطي السنن والأسباب في تحديد الأولويات والتخطيط وحسن قراءة الظروف، للتخلص من الانشغال بالجزئيات، وتفعيل قواعد السببية والقانون التاريخي(248). وسيركز هذا الفصل على إلقاء الضوء على إسهام مدرسة إسلامية المعرفة في مجال استكشاف الإطار المرجعي للمنهاجية الإسلامية، ومعايير استعادة وحدة المعرفة المتراحمة، التي تعود معها العلاقة بين فروع المعرفة، شبيهة بعلاقة التواد والتراحم بين المؤمنين. وينقسم هذا الفصل إلى مبحثين يتعلق الأول بالخطوط العريضة للإطار المرجعي لتلك المنهاجية، بينما يتناول الثاني معايير استعادة وحدة المعرفة المتراحمة.

المبحث الأول: بناء الإطار المرجعي للمنهاجية الإسلامية

يلقي هذا المبحث الضوء على رؤية مدرسة إسلامية المعرفة للإطار المرجعي للمنهاجية الإسلامية. وتدور محاور هذه الرؤية حول: استكشاف هرم مصادر التنظير الإسلامي، وأسس الهضم الحضاري والمعرفي، وأخلاقيات المنهج الإسلامي، وخطوات استخلاص المنهاجية من القرآن، وقواعد تطبيق منهجية القراءتين في ساحة القرآن وصحيح السُّنّة، وذلك على التفصيل التالي:

أولًا: منطلقات المنهجية الإسلامية الصحيحة: من أهم هذه المنطلقات:

1 - التوحيد: هو النواة الجامعة لهذه المنطلقات. فمن مبدأ وحدانية الله

تعالى (الوعي بكون الله هو مبدأ كل شيء، وغايته) تتولد مبادئ: وحدة الخلق (كون الخليقة كل متكامل، محكوم بسنن الله في الخلق)، والتقدير الإلهي للخليقة (الذي يعطي كل شيء طبيعته، ويحدد علاقاته بغيره، ومنهجه في الوجود. فالخليقة مصممة لخدمة الاحتياجات الإنسانية، بشكل مباشر أو غير مباشر. والتسخير يتم من خلال: علاقة السببية والغائية المتبادلة بين الخلائق)، ووحدة الحقيقة والمعرفة (فالعقل قادر على التصحيح الذاتي، ولكنه يحتاج إلى الوحي الذي يمده بالمبادئ الأولية أو المطلقة التي هي شرط هذه القدرة. وتقوم وحدة المعرفة على وحدة الحقيقة انطلاقًا من وحدانية الله تعالى. ووحدة الحقيقة ترسي ثلاثة مبادئ: استبعاد التعارض بين ما يقرره الوحي وبين الحقائق الواقعية، واستبعاد التعارض بين العقل والوحي، وضرورة الاجتهاد الدائم لمعرفة سنن الله في خلقه) ووحدة الحياة (الأمانة الإلهية؛ حيث تنصب الإرادة الإلهية على: سنن كونية ثابتة، واختيار حر إطاره هو: القوانين الخلقية. فالحرية الخلقية هي سر سمو المكانة في الإنسان) ووحدة الإنسانية (حيث ترتبط الخلافة بكل جزئية في حياة الإنسان) (249). ويترتب على ذلك الإطار المعرفي التوحيدي: التوحيد، كأساس للوعي بخصوصية المنظومة المعرفية الإسلامية، التحول إلى منتجين للفكر لا مستهلكين له. وتكشف المقارنة بين: النموذج المعرفي التوحيدي، والنموذج الغربي عن فارق جوهري، هو: غياب الثابت في المنظور الغربي (لغياب مفهوم الوحي، مما يفتح باب النسبية ويجعلها المطلق الوحيد، ويؤدي إلى استبعاد: البعد المعنوي مما يسفر عن: مادية مفرطة أو مثالية مفرطة). أما النموذج المعرفي التوحيدي فإنه يرتكز على سبعة أسس: المغايرة المطلقة بين الله والبشر، والمساواة بين البشر أمام الله، التعددية النابعة من الزوجية، تمحور مفهوم السلطة حول الحق والمرجعية وليس حول القوة وعلاقاتها، ربط قيمة الأشياء بمقاصدها، رفض الاختزال، التراتبية الاجتماعية الرضائية المؤسسة للولاية(250).

ويتأسس التحرر الهادف على المستوى المنهاجي على التوحيد كمخرج من إصابة الجيل الحاضر بـ: داء الاجترار من الغـرب ومن الأقدمين، وداء الاغترار بالقوالب الفكرية السائدة. وحدها ثقافة الميزان هي التي ستنقذنا من: فيزياء الأواني المستطرقة، التي تؤدي بنا إلى: الانحراف كلما أردنا التحرر من شيء، في تيار مقابل له، على منوال ثقافة التأرجح (251). ويتجه بعض المنتمين لمدرسة إسلامية المعرفة إلى المبالغة في نبذ القوالب الفكرية السائدة. وفي هذا السياق تأتي الدعوة لما يسمى (القراءة البريئة للقرآن الكريم)، ويراد بها القراءة المباشرة للقرآن دون وسيط، أي دون الالتزام بتفسيرات السابقين(252).

وفي ضوء هذا الناظم التوحيدي تتحدد علاقة الوحي بالعلوم الإنسانية، بوصف أن الموضوع المشترك للعلـوم الإنسانية هو: عالم الإنسان بكل أبعاده، الذي لا غنى له عن توجيه الوحي ورقابته. فالوحي يقدم ضوابط منهجية تجعل العلوم الإنسانية أقرب إلى الصواب تتصدرها الضوابط الخمسة التالية:

أ - الرؤية الكلية للنشاط الإنساني بأبعاده المادية والروحية والجمالية.

ب - إعادة الاعتبار للقيم في مجال العلم، وإنهاء اختزاله في التجريب

ج - ربط العلوم الإنسانية بالتوحيد وتحريرها من الإلحاد.

د - تعديل وظيفة العلم ليصير أداة لرفع المستوى الأخلاقي للإنسان، لا مجرد أداة لخدمة السلطة والأيديولوجيا.

هـ - تصحيح نتائج العلوم الإنسانية، بقراءة من خلال الوحي كوثيقة تاريخية بالغة العمق، تستوعب التاريخ الإنساني كله في خطوطه العريضة(253).

و - ترتبط العلوم البحتة بشدة بعلاقة الوحي بالعلوم الإنسانية. فالإنسان لا يدرس إلا في إطار علاقته بالموجودات الأخرى. والعلوم البحتة لا تخلو من بعد أيديولوجي حقيقي. وتقدم العلم يولد قضايا إنسانية جديدة لا يمكن حسمها بمنأى

عن الدين. والإنسان بحاجة إلى معالجة القلق الناجم عن اختلال التوازن بين البعدين الروحي والمادي للإنسان بسبب الوضع الحالي للعلم بمنظوره الغربي، ويكتشف الإنسان بالتدريج التلاقي بين الوحي والعلوم البحتة حول العديد من الحقائق الثابتة.

ثانيًا: أخلاقيات المنهج الإسلامي: من أهم هذه الضوابط:

1 – التركيز على عالم الشهادة، وعدم الخوض في غيبيات خارج نطاق قدرة حواس الإنسان.

2 – إخلاص النية والتجرد من الهوى في البحث عن الحقيقة، والتثبت من أجل بناء معرفة يقينية.

3 – التأمل الإيجابي في آيات الله بشروطه الأساسية: القلب الواعي، إلقاء السمع، حضور الفطنة، الشورى العلمية لتباين التخصصات والرؤى، الاجتهاد على شاكلة علماء القرون الأولى الذين نظروا إلى القرآن والسُّنّة على أنه نظام حياة، نبذ التقليد بوصفه علة العلل وسر انحطاط المسلمين بما تبعه من توقف توليد العلوم.

4 – التخلص من: طغيان الاجتهاد الطفولي من حملة الشهادات الصورية المعاصرين المفتقرين إلى الشروط التي اشترطها السلف في الباحث المجتهد وهي: فقه النفس (التمتع بقدرة عقلية فطرية تسمح بالإبداع)، وبملكة أخلاقية تحمل الباحث على الاستقامة، وبالعدالة، وعدم التصدر للاجتهاد خارج دائرة الفن الذي هو من أهله.

5 – إقرار مبدأ النسبية واحترام أدب الاختلاف: الاختلاف ضرورة لاختلاف المدارك الإنسانية. والشورى العلمية لا تزيل الاختلاف بل تضبطه، وتحد منه بقواعد أرساها العلماء المسلمون الأوائل من أهمها: عدم التعصب للرأي الواحد،

تصويب المصيب، الاستغفار للمخطيء، إحسان الظن بالجميع، المجادلة بالتي هي أحسن، الالتزام بوحدة الثوابت، الجمع بين الفكر الحر وضرورة المسئولية والترشيد والتوجيه(254). والملاحظ أن المعرفة تحتاج إلى: مصدر، وقدرة إنسانية، ومنهج. وتؤثر الأطر الفلسفية للمعرفة على: المفاهيم، واختيار مجالات البحث، وأولويات البحث.

ثالثًا: تحديد الرؤية الشاملة (أو ما قبل المنهج):

المنهج هو: ميزان لتقويم الأفكار، وأداة لفض الاشتباك بين: العقل، والهوى. ولابد أن يكون للمنهج وجود ذاتي ثابت ليتحاكم إليه البشر في الشأن المادي والمعنوي. فالمنهج السديد: ناظم ثابت للفكر الإنساني من خارجه. أما المنهج غير السديد، فهو الذي يمكن تعديله. ويؤدي غياب المنهج السديد إلى: الجهل المركب، وتيه الحيرة، والأهواء. فالمنهج ضابط لمصادر توجيه السلوك الإنساني الأربعة: العقل، الأهواء، المصالح المادية، العصبية بكل أشكالها. إلا أن المنهج لابد أن يقوم على عدد من المسلمات السابقة عليها، ومن أهمها:

1 - استكشاف كلية النموذج الفلسفي الإسلامي القائم على: التوحيد ووحدة الكائنات، والاتساق بين ذوات الطاقات، والنماء بين ذوات الحياة، والخير والحب والسلام بين ذوات الأرواح، وتكريم بني آدم بالحرية.

2 - اللجوء المباشر إلى القرآن والسُّنَّة لاستخلاص النظريات والمبادئ الفلسفية، ومراجعة كل أعمال السلف في ضوء القرآن والسُّنَّة، على أساس اعتبار الإنتاج الفكري للسابقين مجرد وسيلة للفهم، مع اعتبار قضايا الواقع الراهن بؤرة للتركيز.

3 - فهم المبادئ الإسلامية في ظل رؤية كلية، والسعي إلى بناء نظرية إسلامية لكل علم، من خلال: نقد الفكر الغربي، والاستعانة بالتراث، وتجميع ما جاء بالقرآن متعلقًا بموضوع هذا العلم.

4 – سعي المجتهد إلى تضييق إطار المباح إلى أن يصير صفرًا: لأن دائرة المباح إن لم يتم تطويعها لمنطق الإسلام، فإنها ستكون مطية لخدمة الحضارة الغربية. وكما يقول إسماعيل الفاروقي فإن الأمة بحاجة إلى استبدال مقولة (المباح)، بمقولة أخرى هي تصنيف كافة الأعمال الإنسانية المباحة إلى: مندوب وواجب.

5 – تنمية الفقه الإسلامي من داخله وبأساليبه(255).

رابعًا: استكشاف هرم مصادر التنظير الإسلامي: من أهم القواعد المنهاجية التي حددتها أدبيات إسلامية المعرفة لاستكشاف هرم مصادر التنظير الإسلامي، ما يلي:

1 – الربط بين المنهاجية الإسلامية والتوحيد: المنهاجية الإسلامية، في ظل هذا الربط هي: الطريق الموصل للغاية المتجسد في نسق حضاري مؤسس على الحق والهدى. وهذا النسق مفتقد الآن. وفي المقابل يراد بالمنهاجية الغربية الأخذ بالأسباب الوضعية المادية برافديها: العلم الظني، والهوى، والمولد لنسق حضاري مؤسس عل الهوى وهو النسق السائد الآن(256).

المنهجية الإسلامية، بمعنى آخر، هي: علم بيان الطريق والخطوات، ويشمل: دليلًا يحدد المراحل، والمستويات، وعلامات الاستدلال عند المفارق، ومراجع الاتصال لالتزام الجادة، والتعرف على العقبات، والمتابعة، واللحاق. وتتأسس المنهاجية من: لبنات (هي المفاهيم) ونسق معرفي (خريطة للمفاهيم وناظم لها). وتشمل المنهاجية إذًا عمليات ثلاث: بناء المفاهيم (التدقيق في الجزئيات)، بناء النسق القياسي (البحث عن خطوط الترابط الرأسي والأفقي فيما يشبه نظرة الطائر) الانتقال من صعيد تحديد (الغاية) إلى تحديد كيفية السعي العملي إليها للأخذ بالأسباب (ترى د. منى أبو الفضل أن التراث فيه ما يساعدنا على بناء المفاهيم، بينما يقل فيه نسبيًا ما يساعد على بناء الأطر المرجعية. وتطرح فكرة: وحدة السورة القرآنية، وهو مفهوم يمكن توسيعه ليشمل: وحدة القرآن كله بوصفه جملة واحدة(257).

وثمة رؤيتان بصدد بناء إطار مرجعي: الانطلاق من رؤية كلية باعتبار وحدة المعرفة، الانطلاق من بناء منهجيات فرعية متخصصة، يستنبط منها منهاجية كلية متكاملة. وفي كلتا الحالتين يتم تحديد هـرم مصادر التنظير الإسلامي على النحو التالي:

أ – الأولوية المطلقة للقرآن والسُّنّة الصحيحة: ينفرد الوحي كمصدر للمعايير الأصلية الضابطة، ومع التكامل بين القرآن والسُّنّة الصحيحـة كمصدرين أصليين للتنظير الإسلامي، فإن لكل منهما منهجًا في التعامل معه. أما المصادر المشتقة فتتمثل في الخبرة الحضارية (محصلة التفاعل) بين القرآن والسُّنّة، ومعطيات الزمان والمكان. وتتفاوت تلك الخبرة في أصالتها بقدر استئناسها بالمصادر الأصلية. وبين مصادر التنظير الإسلامي تدرج قيمي، وتفاوت في الدلالة وتباين في مداخل المعالجة. وتحتاج الأمة إلى تطوير منهاجية مستقلة لتحقيق التكافؤ/ التكافيء المنهاجي(258).

والتعامل في علم اجتماعي ما من منظور إسلامي يستوجب درجة ما من المعرفة بهذا المنظور بطريقين: النظر في أعمال المتخصصين واللجوء المباشر للقرآن بشروط، لاحتمال انفتاح باب فهم للاحق لم يفتح للسابق. وتجمع د. منى أبو الفضل بين اللجوء المباشر للقرآن، واللجوء غير المباشر إليه من خلال إسهامات علماء سابقين، وتشترط في الرجوع المباشر إليه أن يكون من باب (التدبر) وليس (المراجعة للنصوص) وتنحت مفاهيم جديـدة مثل: الآيات الحية بسياقها المتمثل في التلاوة المتصلة، والقطيعة مع: الوسائط القرآنية الكثيفـة، والمدخلات العصرية المريبة، لصالح: الاتصال المباشر بالقرآن بروح (المتعبد المفتقر إلى البصائر)(259).

ب – خصائص الخطاب القرآني في بناء المنهاجية الإسلامية: يتسم الخطاب القرآني بالتوجه المباشر للمخاطب، وتنوع دوائره، ومستوياته، والتوجيه إلى مصدره، وغايته. ويمكن الخروج من هذه السمات بالقواعد المنهجية التالية:

(1) ضرورة تحقق العناصر الاتصالية، مع بيان الغاية، كمسلك تعبدي دائرته هي: العلم النافع، والرؤية الكلية في التعامل مع الظاهرة الاجتماعية، والتحفظ على المناهج المتداولة الآن لوجود عيوب أربعة فيها: الإفراط أو التفريط، التجزؤ، غياب الاتساق، الافتقار إلى إمكانيات التأليف بين المتباينات.

(2) التكافؤ بين مضمون الرسالة وغايتها، المتمثلة في: إعادة تشكيل الحياة في ضوء القرآن.

(3) موقع الباحث المسلم هو موقع: المجاهد الحارس لأحد ثغور الأمة، وليس موضع: الفيلسوف الحكيم. وفي حين انصب اهتمام الفقهاء على: استخراج أحكام فقهية، فإن مطلوب الباحث الآن هو: التوصل لقواعد تنشئة الأمة، وفقه سنن الاجتماع. ولا يخلو طرح د. منى أبو الفضل هنا من غموض. ومن أمثلة ذلك مفاهيم: التخطيط المزدوج، تجاوز المبنى إلى المعنى، الرؤية المعمارية للسور القرآنية. ومن المفارقات أيضًا أنها تؤكد على أن السابقين أتوا بنفائس قلما يستدركها اللاحقون، ولكن يجب التركيز على خلاصة ما توصلوا إليه، وليس على تفصيلاته. وهي واحدة من أهم المفاتيح المنهاجية. إلا أنها حين تعدد من لهم إسهامات منهجية رائدة تضع مؤلف: العالمية الإسلامية الثانية إلى جوار أمثال دراز والشعراوي وسيد قطب، بدعوى: إتيانه بتفسير مبتكر للقرآن في سياقه الكلي. وهو قول قابل للنقد بكل معنى الكلمة(260).

(4) خطوات استخلاص المنهاجية من القرآن: تطرح د. منى أبو الفضل الخطوات التالية لاستخلاص المنهاجية من القرآن:

(أ) استخلاص الإطار المفهومي للفعل الحضاري: يشمل هذا الإطار: منظور الفعل الحضاري (المفاهيم الإطارية الكلية: التوحيد، الاستخلاف، الأمة، الشرعة)، والمفاهيم الكلية المقيدة (وتشمل عموميات التخصص، مثل: الأمر والنهي، والتدبير)، والمفاهيم الفرعية (مثل: العدل والظلم والشورى).

(ب) استقراء وتخريج جملة المفاهيم الفرعية من كل سورة قرآنية لها علاقة عضوية بالإطار المفهومي للفعل الحضاري.

(ج) تحديد الآيات المحورية.

(د) التوصل إلى أدوات منهاجية تمكننا من فهم الواقع، ومن التعامل معه. وتشمل هذه الأدوات: تحديد المفاهيم الأولية، بالمطابقة بين التخصص والقرآن، الكشف عن تلك المفاهيم في السياق المباشر، والسياق الكلي، ومستوياته، مع الاستعانة بتفاسير منتقاة دون الانحباس في إطارها، تصنيف هذه المفاهيم في أنماط لاستنباط النماذج، اختبار تلك النماذج، لإنزالها على الواقع التاريخي(261).

خامسًا: أسس الهضم الحضاري والعقدي: يرى المستشار طارق البشري أن: المنهج طريق ينتسب إلى الغاية منه. والدولة القومية، بطبيعتها، وهياكلها، ووظائفها، متعارضة مع مطلب تطبيق الشريعة الإسلامية. بالتالي يحتاج تحقيق هذا المطلب إلى: إحياء الفكر المؤسسي المجتمعي، بالتوجه إلى الجماعة، وليس إلى الدولة. ومن ثم، فإن أسس الهضم الحضاري والعقدي تشمل:

1 - معايرة المفهوم أو المؤسسة الوافدة بالأحكام الكلية للشريعة: يقتضي ذلك الإجابة عن سؤالين: هل تسع تلك الأحكام ذلك المفهوم أو تلك المؤسسة؟ وهل نحن بحاجة إلى ذلك المفهوم أو تلك المؤسسة؟

2 - انتزاع الجزء الذي نحتاج إليه من إطاره الفلسفي الأوسع، وتخليصه من الموانع الشرعية ومن سياقه غير الملائم.

3 - وصل الحكم أو النموذج التنظيمي المستعار، وصلًا فكريًا (بأصول العقيدة الإسلامية) ووصلًا تنظيميًا (بالتنظيمات السائدة في المجتمع)(262). وينبه د. عبد الوهاب المسيري إلى أن أساس أزمة المنهجية الحالية هو دخول العقل العربي الإسلامي في حلقة مفرغة، بسبب أن النهضة صارت لدى الكثيرين

تعني: اللحاق بالغرب والابتعاد عن الذات، في واقع يعاني الغرب نفسه فيه من تراجع مركزيته، ومن أزمة في مشروعه الفكري(263).

سادسًا: استخلاص المنهاجية من القرآن والسُّنّة الصحيحة: من أهم خطوات ومعايير استخلاص المنهجية من القرآن والسُّنّة الصحيحة:

1 - خطوات استخلاص المنهجية من القرآن: تحدد د. منى أبو الفضل الخطوات الأربع التالية:

أ - استخلاص الإطار المفهومي للفعل الحضاري: يشمل هذا الإطار: منظور الفعل الحضاري (المفاهيم الإطارية الكلية: التوحيد، الاستخلاف، الأمة، الشرعة)، والمفاهيم الكلية المقيدة (وتشمل عموميات التخصص، مثل: الأمر والنهي، والتدبير)، والمفاهيم الفرعية (مثل: العدل والظلم والشورى).

ب - استقراء وتخريج جملة المفاهيم الفرعية من كل سورة قرآنية لها علاقة عضوية بالإطار المفهومي للفعل الحضاري.

ج - تحديد الآيات المحورية.

د - التوصل إلى أدوات منهاجية تمكننا من فهم الواقع، ومن التعامل معه. وتشمل هذه الأدوات: تحديد المفاهيم الأولية، بالمطابقة بين التخصص والقرآن، الكشف عن تلك المفاهيم في السياق المباشر، والسياق الكلي، ومستوياته، مع الاستعانة بتفاسير منتقاة دون الانحباس في إطارها، تصنيف هذه المفاهيم في أنماط لاستنباط النماذج، اختبار تلك النماذج، لإنزالها على الواقع التاريخي(264).

2 - القواعد الأساسية لاقتراب عالم الاجتماع المعاصر من القرآن: من أهم القواعد الأساسية التي صاغتها مدرسة إسلامية المعرفة للاقتراب من القرآن الكريم:

أ - القرآن حاكم لا محكوم، وتطور الفهم البشري له لا يعني فرض معطيات أي بيئة أو أي عصر عليها(265).

ب - التركيز على العبر والدروس المستفادة في القصص القرآني، في ترشيد الاجتماع الإنساني في أرض الواقع.

ج - إدراك الوحدة البنائية للقرآن الكريم: فالقرآن واحد وكالكلمة الواحدة.

د - القرآن معادل للكون: لا يمكن إدراك العلاقة بين آيات القرآن دون معرفة السنن المتضمنة فيه، تمامًا كما أنه لا يمكن إدراك العلاقات بين المخلوقات دون معرفة السنن الكونية. وتعني القراءة المنهاجية للقرآن التعامل معه، وكأنه: نبيٌّ مقيم(266). ويترتب على هذه القاعدة:

(1) الجمع بين القراءتين: أساس هذا الجمع هو استحالة التعارض بين الوحي والطبيعة. وطور الفقهاء المسلمون (فقه الواقع). ويحدد هذا الفقه السؤال الصحيح الذي نبحث عن إجابة له من القـرآن، والذي ينقسم إلى فروع ثلاثة: فقه الموازنات (بين المصالح والمفاسد)، وفقه الأولويات، وفقه المآلات (النتائج المرتقبة للفتوى).

(2) حاكمية القرآن على السُّنّة: السُّنّة ليست نصًا موازيًا للقرآن، بل هي نص مبين له، وتدور حوله. والقرآن بيِّن نفسه بنفسه، إلا ما يحتاج منه إلى بيان. ومقولة: السُّنّة قاضية على الكتاب، تستبطن الفصل بينهما، وتحويلهما إلى دليلين متقابلين. ومقولة: السُّنّة قطعية الدلالة، والقرآن ظني الدلالة، ومقولة: النصوص متناهية والوقائع غير متناهية، مقولتان دخيلتان، تفضيان إلى إضفاء صفة الإطلاق على الواقع النسبي، وصفة النسبي على القرآن المطلق.

(3) هيمنة القرآن على ما قبله، وتصديقه له: القرآن يعيد إلى ما قبله، حالة الصدق التي غابت عنه، موحدًا بذلك مرجعية البشرية، وهو مهيمن على ما قبله فلا يقبل إلا ما قبله القرآن. ويستدعي ذلك تنقية كتب التفسير من المرويات ذات الأصل الكتابي التي تخللت إلى تلك الكتب من الثقافة اليهودية التي كانت حاضرة منذ صدر الإسلام.

(4) تأمل الغائية القرآنية: يراد بذلك: ربط الواقع الإنساني المرئي (الإنسان كمخلوق نسبي، باعتبار فرديته) بالواقع الإنساني اللامرئي (الإنسان كمخلوق كوني مطلق، باعتبار إنسانيته)، والتنبؤ لأهمية البعدين الزماني والمكاني، في كونية الخلق، ولوجود منطق كامن في القرآن كله، يتكشف للإنسان بالتدريج، عبر الزمان والمكان(267).

(5) قيام خطاب القرآن على العالمية: تذهب هذه القاعدة إلى أن خطاب القرآن يقوم على العالمية، بينما يقوم خطاب النبوات السابقة على الاصطفاء (268).

(6) تحديد المناط وتنقيحه وتحقيقه وتخريجه: ينطلق د. طه العلواني في بناء هذه القاعدة من مبدأ: عدم جواز التمييز المفتعل والمفترض بين القرآن المنزَّل بمكة، المنزَّل بالمدينة. إلا أنه يذهب بعد ذلك إلى القول بأن: العصر النبوي شهد (تنزل الكلي على الجزئي). أما الآن فإن الجزئي الذي هو نحن فيتم الآن العروج به إلى الكلي. فنحن نصوغ السؤال من الواقع، ثم نعرج به إلى القرآن، عروج المفتقر. وتحتاج عملية العروج هذه إلى منهاجية لربط النص المطلق بالواقع النسبي المتغير(269).

(7) النظر إلى ألفاظ القرآن على أنها مفاهيم منفتحة: يراد بهذه القاعدة ضرورة النظر إلى المفاهيم القرآنية على أنها منفتحة باستمرار على حياة المعاني الكامنة في فضائها الموجود من الأصل. وينبذ د. طه العلواني بذلك دعوة بعض الفقهاء السابقين لوقف التأويل، من منطلق الخوف من الفكر الباطني، ويشير إلى ضرورة تحاشي توظيف مقولة (تناهي النصوص) في تبرير تغطية الواقع بأدلة فرعية كالقياس والعرف والمصلحة(270).

(8) التخلص من مقولة اعتبار القرآن والسُّنّة مصدران للحكم الشرعي: فالحق أنهما مصدران للحكم الشرعي، وللمعرفة. وهذه المقولة تمثل خرافة ألغت ستة آلاف آية من وقت مبكر. إلا أن هذه الإضاءة المعرفية المهمة، والتي تنسجم مع اعتبار القرآن جملة واحدة، وأن مفاهيمه معاني مفتوحة، لم تصل إلى نهاية منطقها،

بالرفض الصريح لخرافة: انقسام القرآن والسُّنّة إلى: آيات أحكام (تتراوح بين 300، و500 آية) وأحاديث أحكام (تتراوح بين 500، و1200 حديثًا، وآيات وأحاديث غير تشريعية تشمل ما سوى ذلك(271).

(9) التوصل إلى مفاتيح أولية لكل تخصص، بالمطابقة والمقابلة بين المفاهيم، من: داخل التخصص المعرفي، والرافد القرآني.

(10) تحديد هذه المفاهيم في السياق القرآني المباشر والإجمالي.

(11) تصنيف هذه المفاهيم بمعايير مستقرأة من القرآن والممارسة لصياغة نماذج إطارها المرجعي، هو: التوحيد، الاستخلاف، الأمة كوعاء، الشرعة.

(12) اختبار الفروض والنماذج في ضوء الخبرة التاريخية(272).

(13) مراعاة ضوابط أربعة مترابطة في تفسير القرآن، هي: الاستقراء اللغوي الكامل لدلالة ألفاظ القرآن وتفسير القرآن بالقرآن مع تخصيص السُّنّة لعامه وبيان مجمله، وإجماع الأمة الكاشف عن وجود دليل قطعي، ودليل العقل (ليس العقل الفردي، بل العقل المنطقي البرهاني الذي يمثل: الحد المشترك بين العقول، كالمبادئ الأولية التي لا يختلف عليها العقلاء(273)).

3 - معايير منهاجية للتعامل مع السُّنّة: من أهم الضوابط التي حددتها أدبيات إسلامية المعرفة للتعامل مع السُّنّة النبوية، ما يلي:

أ - حجيّة السُّنّة الصحيحة بوصفها بيانًا للقرآن: ثبوت السُّنّة يستدعي استعانة الباحث في العلوم الاجتماعية بالعلوم الإسلامية الفريدة التي تأسست في مجال رواية السُّنّة، والدراية بالسُّنّة. فالسُّنّة مساوية في الحجية للقرآن عند ثبوتها، وهي بمثابة منهج حياتي شامل. ولا حرج في إنكار ثبوت شيء من السُّنّة بدليل، وليس بالهوى.

ب - قواعد فهم السُّنّة الصحيحة: يستوجب الفهم الصحيح للسنة: فهم أي حديث في ضوء القرآن، ومجمل الأحاديث الواردة في الموضوع الخاص به،

والتوقف فيما لو أشكل حديث صححه العلماء على فهمنا، وتطبيق قواعد أصولية فقهية من أهمها بعد التيقن من الثبوت: التأكد من عدم وجود معارض أقوى، والتأني لتحاشي: التحريف، والانتحال، والتأويل الفاسد، وتطبيق قواعد الترجيح الأصولية التي تأسست في علم أصول الفقه على الحديث النبوي بما يحقق التشابك بين علوم السُّنّة وعلم أصول الفقه، وفهم الحديث النبوي، في ضوء: المقاصد الشرعية، والدلالات اللفظية، وملابسات ورود الحديث.

ج - **تقنين قواعد لضبط نقل الحديث:** من أهم هذه القواعد التي يجب أن تتعارف عليها الجماعة العلمية في تعاملها مع الحديث النبوي: حق علماء الحديث في ذكر الحديث بمعناه، ودون بيان الراوي، وإلزام غيرهم بنقل الحديث بلفظه من كتب الحديث المعتمدة، وتخريجه منها(274).

د - **تطوير مقاييس الجرح والتعديل:** رغم شموخ مقاييس الجرح والتعديل فإنها لا تزال بحاجة إلى تطوير يزيل الحواجز المصطنعة بين علماء الحديث، وعلماء الكلام، وينهي الاتهامات المتبادلة بينهما، ويسمح بجمع المحدث بين الدراية والرواية، ويفتح الباب للتمكين من إحياء وتحقيق الكتب التي جاءت في أسباب ورود الحديث الشريف(275).

هـ - **التثبت من صحة المتن، وفهم السُّنّة في ضوء:** مقاصد الشريعة، البعد الزماني المكاني، تفسير الأحاديث لبعضها البعض، أسباب ورود الحديث الدلالات اللغوية والشرعية والمعرفية.

و - **الكشف عن علة الحديث بوجوهها المختلفة، المتمثلة في مخالفة:** القرآن، أو الحديث الصحيح، أو التاريخ الثابت، أو العقل السليم، أو السنن، أو ركاكة المعنى، أو المجازفة في الثواب والعقاب على عمل يسير(276).

ز - **معالجة أوجه الخلل المنهجي في التعامل مع السُّنّة:** أهم هذه العوامل:

فهم السُّنّة بمنأى عن القرآن والسُّنّة، وتقديم السُّنّة على القرآن، رغم أنها هي الفرع وهو الأصل، والفصل بين قراءة السُّنّة وقراءة الكون، والفصل بين السُّنّة والرؤية الكلية المقاصدية للشريعة، والفصل بين الفقه والحديث وعدم استكمال شروط نقد الرواية، والتسرع في رد الأحاديث دون محاولة التوفيق بينها، وعدم التمييز بين السُّنّة التشريعية وغير التشريعية(277).

ح - وجوب رجوع الباحث الاجتماعي إلى كتب الحديث فيما يتعلق بمسألة التوثيق، مع ملاحظة اتفاق علماء الحديث على ما يلي:

(1) الثقاة: هم باتفاق أهل السُّنّة: الصحابة وكبار التابعين، ومن لم يضعف من أواسط التابعين. أما صغار التابعين فلا يوثقون إلا بشهادة أئمة الحديث.

(2) كل ما ورد في صحيحي البخاري ومسلم صحيح، باستثناء: غرائب مسلم ففي متنها إبهام وهي نادرة. أما معظم ما في كتب السنن الأربعة فهو في مرتبة الصحيح والحسن.

(3) مسند أحمد وموطأ مالك وغيرها توجد فيها روايات صحيحة مهمة ولكن معظم ما بها في مرتبة الضعيف.

(4) لا تتم عملية التوثيق إلا بالنظر في متن الحديث بالرجوع إلى كتب الحديث المشهورة مع التدبر الذاتي لمزيد من التعمق فيها(278).

4 - خطوات تجاوز أزمة المنهاجية الإسلامية: من أهم هذه الخطوات:

(1) استلهام وظيفة نظرية المعرفة بوصفها مرآة للوعي الجمعي للدائرة الحضارية الإسلامية: تتجسد وظيفة نظرية المعرفـة كمرآة للوعي الجمعي، تتعدد بتعدد الدوائر الحضارية الكبرى، على ثلاثة مستويات مترابطة: العقيدة الجامعة، المواقف الأخلاقية المتماثلة، الهوية الاجتماعية المشتركة (279). والعلاقة بين الدين والعقل تكاملية. فالدين سكن للعقل ومصباح لها يحرره من: التقليد، والتأثم من الخطأ، والوقوع في الغرور العقلي، ويعينه على كمال التحرر بالتوحيد،

ويمده بالإجابة على الأسئلة الكلية. ولا موضع للعقل لتكميل الهدى الإلهي في أمور الغيب. ويمثل هذا الهدى منارات للإنسان على الطريق فيما يتعلق بعالم الشهادة(280).

(2) تجاوز عقدة الاستتباع للآخر: التخلي عن الخصوصية يخرج المسلمين من دائرة الفعل الحضاري. والمخرج هو: نقل الوعي الجمعي من دائرة الجدل الفلسفي الكلامي، إلى دائرة العمل الاجتماعي. ويمكن في هذا الصدد الإشارة إلى محورية تأسيس الوعي الجمعي على الدين في صنع تاريخ الإنساني من حقيقة أن الوعي الجمعي اليهودي ظل هو أساس بقاء اليهود حتى الآن. وتأسس هـذا الوعي حول عقيدة ثلاثية الأبعاد، بصرف النظر عن مدى صحتها: الاختيار الإلهي، وراثة الأرض المقدسة، الخلاص الإنساني بمخلص منتظر. وظل اليهود يعتقدون أن التاريخ يسير وفق خطة إلهية حتمية في اتجاه تحقيق تلك العقائد الثلاث. وبالمثل تبلور الوعي المسيحي على تصور للتاريخ في ظل عقيدة: الصلب والفداء. ومعنى ذلك أن الأسطورة التي قد لا تصمد أمام النقد، تظل ذات ثقل إيجابي مؤثر في تشكيل الوعي الجمعي. ويمكن تأسيس الوعي الجمعي الإسلامي على ركائز ثلاث: رؤية كونية كلية محددة بمنظومة عقائدية، نهج أخلاقي له خصوصيته السلوكية، هوية اجتماعية لأمة يحدد الدين هويتها ونهجها الأخلاقي(281).

(3) مراعاة موقع القرآن في بناء المنهجية الإسلامية: ينبغي الانطلاق في أي مشروع فكري من مبدأ: إمامة القرآن المعصومة، لما له من سلطة تأسيسية بالوعي الجمعي للأمة، والنظر إلى العلاقة بين علم الغيب وعلم الشهادة على أنها علاقة تعاضدية تكاملية. وتثبت الخبرة التاريخية عجز العقل الإنساني عن الوصول إلى يقين في قضايا ما وراء الطبيعة، مما يوجب على العقل المسلم الإقرار بعدم الاعتماد على نفسه فيما يتعلق بعالم الغيب، والتسليم بمحورية الخالق، لا بمحورية الإنسان. ومن شأن تبني هذه القواعد المنهجية، التخلص من تبعات اعتبار الغرب

الإنسان مقياسًا لكل شيء، وما يستدعيه النموذج المعرفي الغربي من تفسيرات إسقاطية وضعية تفضي إلى الشك في الدين.

(4) النظر للمعرفة على أنها مشروع مفتوح، ووسطي: المعرفة في منهج القرآن: جهد دائم لمعرفة العلم الحق، والعمل الحق. ومن موجبات عدم كتم الشهادة: أن يكون طلب الإنسان المعرفة محكومًا بطلب مصلحة نفسه وغيره، وتجاوز التعقل السابق، إذا تم التوصل إلى تعقل للواقع، أصدق منه، بلا إفراط ولا تفريط، كشرط لتقدم المعرفة والمراكمة على جهد السابقين(282).

(5) التحول من دائرة الخطاب الإسلامي إلى دائرة البرامج العملية، التي تجسد القرآن في واقع حيّ تغذيه: مؤسسات علمية، ومؤسسات اجتماعية، بما يؤدي إلى التفعيل في ضوء مقاصد الشريعة لنظريـة تتعامل مع الإنسان بأبعاده الثلاثة: المادي، العقلي، الروحي، وتتجاوز مبدأ صراع الأضداد، ومقولة محورية الإنسان الفرد(283).

سابعًا: المقتضيات المنهجية لتطبيق الشريعة في الواقع الإسلامي الراهن: تفرق دراسة رائدة، تحمل هذا العنوان، بين: القواعد المنهجية لفهم الشريعة، والقواعد المنهجية لتطبيق الشريعة، على النحو التالي:

1 - **القواعد المنهجية لفهم الشريعة:** الفهم - بالأساس - علاقة بين: النص والعقل، لاستجلاء مراد الله تعالى من النصوص، بشكل مباشر فيما هو منصوص عليه، وبشكل غير مباشر بالنسبة للمستجدات، لقواعد يستنبطها العقل. ومن أهم الأسس الضابطـة لتعامل العقل مع النص على نحو يحقق الفهم الصحيح، ما يلي:

أ - **الاستكشاف:** وهو عملية عقلية مقيدة بضوابط دلالية ومقاصدية كلية، وبأمارات قرآنية، لكشف المراد الإلهي التكليفي.

ب - **التجريد:** يراد به تقرير الحكم المتعلق بالإنسان، المطلق عن عوارض الشخص المختلفة، بما يكفل للحكم صفة: الكلية الجامعة.

ج – التكامل: رد الأحكام إلى بعضها، وصولًا إلى أرجح الأحكام(284).

2 – القواعد المنهجية لتطبيق الشريعة: تقدم هذه الدراسة إضاءة معرفية مهمة هنا، حيث تفرق بين: مجال التطبيق، ومجال الفهم. مجال الفهم هو مجال الوصول إلى بيان الحكم، وهو ثابت. أما مجال التطبيق فهو: الفتوى، وهي التي تتغير، بما أنها في جوهرها: تنزيل للحكم المطلق على ما يليق به من الأحوال. ومن أهم الأسس الضابطة للعلاقة بين العقل والواقع في هذا الصدد ما يلي:

أ – التجزئة والإفراد: يراد بهذه القاعدة تحرِّي تحقيق مقصد الحكم حسب الواقع الذي يطبق عليه، مع مراعاة الوشائج التي تربط بين وحدات ذلك الواقع، لتحاشي ارتباط تحقيق مصلحة ما بمفسدة، نتيجة الترابط بين أبعاد الواقع.

ب – تحقيق المناط لتحاشي التشابه الظاهري.

ج – تحقيق المآل: مراعاة حصول المقصد الشرعي من عدمه، حيث لا موضع للتطبيق الآلي(285).

3 – قواعد التعامل مع التراث على محكيْ: منهج الفهم، ومنهج التطبيق: تشمل هذه الدراسة تطبيقًا على علم أصول الفقه، الذي تعتبره مرادفًا للتراث، وتطرح القواعد المنهجية التالية:

أ – التركيز في استخلاص القواعد المنهجية على أئمة الاجتهاد الأوائل: تراث أئمة الاجتهاد الأوائل ثريّ على صعيدي منهج الفهم والتطبيق، بالقياس بتراث المتأخرين. وإن كانت هناك نماذج مثل الشاطبي جمعت بين منهجي الفهم والتطبيق. فتراث المتأخرين تجريدي في معظمه. إلا أن التراث، بوجه عام ثريّ في منهج الفهم، شحيح في منهج التطبيق؛ للأسباب التالية:

(1) أسبقية الفهم على التطبيق: بدأ الأوائل بالتنظير المنهجي، لأن الفهم كان ضرورة أولية ناجزة. أما النوازل فظهرت تباعًا وبالتدريج مع تقدم العمران

الإنساني. وشهد القرن الرابع الهجري تراجعـًا في الإبداع الفكري. إلا أن العقل المسلم عكف على إثراء منهج الفهم بتوسيعه وترتيبه فحسب، مع توقف المبادرات الإنشائية. وصاحب توقف تلك المبادرات الابتكارية، انحصار الزخم الحضاري والمستجدات المحفزة للتطبيق الاجتهادي للشريعة. وتباطأت وتيرة التغيير إلا أن الشريعة ظلت تطبق في كافة المجالات، ولكن بأسلوب تقليدي. ولم تتعطل الشريعة إلا مع ظهور الدولة الحديثة في العالم الإسلامي، نتيجة عاملين: الغفلة العقدية، والتبديل العدائي. وبذا افتقد الواقع الإسلامي: التطبيق الاجتهادي والتقليدي للشريعة. ومع انقطاع الشريعة عن واقع حياة المسلمين في القرن العشرين حدثت تحولات عميقة وسريعة، أدت إلى جفوة فكرية، وإلى استنفار الوعي للعودة إلى الشريعة، بغير بصيرة منهجية بمقتضيات التطبيق الاجتماعي. وولدت الغفلة عن (منهج التطبيق) ظنًّا خاطئًا قاد فريقًا من الأمة الإسلامية إلى الدعوة إلى: تحـرير الواقع من أحكام الشريعة، بزعم تاريخيتها، والظن باستحالة التوفيق بين أحكام الشريعة والواقع الراهن الجانح، نتيجـة عدم الوعي بالخبرة التاريخية لمنهج التطبيق، الذي حقق الوصل مع واقع أسوأ من الواقع الراهن. فلقد تم الوصل بين الأحكام الشرعية الكلية المجردة وواقع الجاهلية الأولى، كما تم الوصل بينها وبين الواقع الحضاري في الأمصار في عهد الفتح الإسلامي(286). وثمة دراسات استخلصت قواعد معرفية منهجية من التراث، مفيدة على صعيد منهجية الفهم. ومن هذه القواعد: مثلث الجبرية التاريخية (التماثل، التباين، العلية)، ومربع أخطاء المؤرخين (التشيع المذهبي، الإفراط في الثقة العمياء في الرواة، الذهول عن المقاصد، الجهل بطبائع العمران)(287).

(2) طبيعة الإشكاليات المعاصرة: في حين يمكن الاعتماد على التراث في مجال استكشاف منهج فهم الشريعة؛ في حالة الوعي بسيرة منهج الفهم السالف بيانها، فإن منهج تطبيق الشريعة في الواقع الإسلامي الراهن يستدعي الوصف

الصحيح لذلك الواقع، لتحديد متطلبات التعامل المنهجي الصحيح معها، على التفصيل التالي:

(أ) وصف الواقع المعاصر: يتصف هذا الواقع بسمتين أساسيتين:

(أ/ 1) الجدة النسبية: الواقع الراهن ليس جديدًا تمام الجدة، بل هناك جينات وخيوط تواصل تربطه بالماضي، تجعل القراءة المتعمقة للتراث عاملًا مهمًّا في ضبط القواعد المنهجية المتعلقة بالتعامل معه.

(أ/ 2) الغربة العقدية غير المسبوقة: يعرف هذا الواقع غربة عقدية غير مسبوقة، وسرعة في إيقاع الأحداث وتشابكها، واتساع العلاقات الإنسانية وتراكبها، على نحو غير مسبوق. ويستدعي ذلك إبداعًا في: الصياغة التطبيقية، وفي التطبيق العملي لأحكام الشريعة.

(ب) متطلبات منهج تطبيق الشريعة: من أهم هذه المتطلبات في ضوء وصف الواقع المعاصر، ما يلي:

(ب/ 1) التأطير العقدي: تستدعي الغربة العقدية الراهنة صياغة إطار عقدي واضح يكون مرجعًا دائمًا لأي اجتهاد. فالتصديق القلبي (العقيدة)، والإنجاز السلوكي (الشريعة) وجهان لعملة واحدة. وفي حين أفرد السلف علم الكلام للعقيدة، والفقه للشريعة، في عصور لم تكن مشروعية الأحكام الشرعية فيها محلًا للغفلة أو الإنكار في دائرة المجتمع الإسلامي، فإن الجمع بينهما الآن أصبح ضرورة منهجية بسبب اختلاف العصر.وجوهر التأطير العقدي هو: حاكمية مبادئ العقيدة لمنهجي فهم وتطبيق الشريعة، بوصفهما ثمرة له. ومن أهم قواعد التأطير العقدي: الوصل بين الشريعة والعقيدة، والاستدلال على المشروعية العقدية لأحكام الشريعة، والإحياء الروحي للشريعة بربطها بغاياتها الروحية(288).

(ب/ 2) الصياغة المقصدية: يراد بذلك ربط كافة المقاصد بالمقصد الجامع للشريعة وهو: مصلحة الإنسان، والعرض المقاصدى الواقعي، وليس النظري المجرد للأحكام، بمعنى: صياغة الأحكام وفق ما تحققه من مقاصدها في معالجة النوازل الراهنة. ومن أهم الأسس المنهجية لتلك الصياغة: استجلاء مقاصد الشريعة في كلياتها وتفصيلاتها، مع تجاوز التركيز على الفقه الفردي إلى الفقه الجماعي، والسعي إلى التحليل الكلي للوصول إلى القواعد الكليـة لتشخيص واقع الأمة وفهمه، مع التحليل الجزئي لمجالاته ومراعاة تطبيق الحكم في ضوء تحقيقه للمقاصد (بمعنى: التطبيق الناجز عند تحقق المقاصد، والتعليق عند عدم تحققه).

(ب/ 3) استعادة المنهج الاستصحابي: يراد بذلك الوعي بحقيقة أن الشريعة الإسـلامية بنيت في الانفتاح على الآخر على منهج: التعامل مع الواقع بميزان تصحيحي شرعي، وليس إلغائيًّا. فلم يلغِ الإسلام واقع الجاهلية كله، وإنما أبطل باطله واستصحب ما فيه من الحق، وسلكه في منظومته المتكاملة، وطبق أئمة الاجتهاد الأوائل هذا المنهج في الأمصار التي فتحها الإسلام. ومن أهم عناصر هذا المنهج الاستصحابي: تصنيف الواقع حسب مقتضيات الشريعة، (لتحديد خيوط الهدى، وخطوط الضلال)، والتشريع بالاستصحاب (بتنقية ما تم استصحابه مما علق به من شوائب لقطع صلته بمنبته الأصلي، ثم تقنينه بنظمه في أبواب الفقه ليحل محل تقنينه الوضعي) ويمكن الاستئناس في هذا الصدد بخبرة المسلمين الأوائل في تأسيس هذا المنهج كما تجسد في كتاب الخراج لأبي يوسف(289).

(ب/ 4) البناء التكاملي: أحكام الشريعة متكاملة في صورتها المجردة على مستوى: الفرد، والمجتمع، والأجيال. ومطلوب العصر هو: تهيئة الشريعة للتطبيق، على أساس من التكامل في الثمرات العملية للأحكام، في واقعنا الراهن البالغ التكاثف والتداخل في أحداثه وأوضاعه، بمراعاة: الأثر الممتد للحكم، بما يحقق تكامله في الواقع. ومن أهم أساسيات هذا المنهج التكاملي:

(ب/ 1/ 4) إدراك التشابك في الواقع الراهن، وفيما بين الأجيال.

(ب/ 2/ 4) توجيه الأحكام بحسب مآلها، في كل الدوائر التي تصل إليها.

(ب/ 3/ 4) التأصيل الشامل للقضايا الاجتماعية الكبرى.

(ب/ 4/ 4) التخصص الاجتهادي في كل قطاع حياتي، بما يحاكي انتظام الحياة في الواقع.

(ب/ 5/ 4) التكامل الأفقي والرأسي: الأفقي بمعنى: تكامل الأحكام في شتى مرافق الحياة في الزمان والمكان الواحد. ويراد بالرأسي التكامل بالتدرج الزمني في التطبيق حسبما تتوفر شروط التطبيق(290).

المبحث الثاني: استعادة وحدة المعرفة المتراحمة

يتناول هذا المبحث ما حددته أدبيات إسلامية المعرفة من معايير منهاجية لتحقيق الوصال الجميل بين العلوم الشرعية الإسلامية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، من أجل الخروج مرة أخرى من مأزق تفتيت وحدة المعرفة، وإحداث ما يشبه القطيعة حينًا، والتباغض حينًا آخر بين شتى فروع المعرفة. ومن أهم محاور هذا الطرح بيان: خطوات تجاوز أزمة المنهاجية الراهنة، وأهم الضوابط المنهاجية للتعامل مع التراث الإسلامي، وتطوير العلوم الشرعية، والتهيئة العلمية للنصوص الإسلامية، وبيان معالم الطريق لانفتاح الباحث في العلوم الاجتماعية على التراث بوجه عام من خلال الوعي بالمعالم المنهاجية التي أرساها السلف في مجال علم أصول الفقه، وما توصلوا إليه من نظريات وقواعد أصولية في هذا الشأن.

أولًا: المعايير المنهاجية للتعامل مع التراث: يحتاج الباحث الاجتماعي إلى الفهم الكلي للشريعة الإسلامية. وهذه الملكة تكتسب من خلال الرؤية الكلية للقرآن والسُّنّة، والسعي إلى بناء نظرية، ومحاولة تفعيل تلك النظرية في المسألة محل البحث للتعمق في فقه المآلات والمقاصد الشرعية والعلل والمناطات(291).

ومن أهم مقاييس هذا الفهم الكلي للشريعة، فيما يتعلق بالتعامل الرشيد مع التراث الإسلامي:

1 – فهم التراث الإسلامي من الداخل: يراد بذلك فهمه من خلال المبادئ والنصوص الإسلامية، بمنأى عن فهمه من مصادر خارجية فلسفية أو حزبية أو مذهبية أو غربية.

2 – فهم الموضوع الواحد في سياق النظام الإسلامي كله(292).

3 – ضوابط إعادة غربلة التراث: تشمل هذه الضوابط: نبذ مقولة أن: تباين المنطلقات المنهجية، وتنوع التيارات الفكرية الإسلامية بمثابة رمز للخصوبة الفكرية. فهذه المقولة استشراقية الأصل، تحجب حقيقة أن الإسلام له ثوابت ترفض التنوع غير المنضبط، الذي يظهره وكأنه وعاء لجمع المتناقضات. فالمنهج الإسلامي جامع، لقيامه على التوحيد. وهو بالتالي، منهج يرفض المناهج التجزيئية التي تختزل الإسلام في: الإرادة (المتصوفة) أو النظر العقلي (المتكلمة) أو الخيال الاستبطاني (الفلاسفة). وبتعبير آخر هو: منهج علمي متكامل يفض الاشتباك المنهجي في الداخل الإسلامي ومع الخارج، بمراعاته لمسلمات الوحي والعقل في دراسة الظاهرة الاجتماعية. والخطأ الذي قد يقع فيه الباحث الذي يطبق: المنهجية الإسلامية المتكاملة لا يتجاوز: الجزئيات التي قد لا يحسن استقراءها، بعكس الخطأ الذي يقع فيه مستخدم المنهج التجزيئي غير مستند إلى رؤية كلية. والاختلاف في الفروع أمر لا بأس به لاختلاف العقول، بشرط: العدل في مواجهة المخالف. وفي المقابل فإن اختلاف التضاد محظور، ومجاله في علم الاجتماع هو: استبطان منهجية مناقضة لمسلمات الوحي.

4 – إعادة قراءة المفكرين المسلمين من أمثال ابن خلدون من داخل المنظومة الإسلامية ذاتها، بتفكيك وفرز عدة مفاهيم محورية تتصدرها المفاهيم التالية: الإسقاط الأيديولوجي (الذي يحمل التراث مقولات ومسلمات أيديولوجية وافدة

ويصبه في قوالبها الجاهزة بالتأويل المتعسف) إسقاط المفاهيم العلمانية على التراث (ومن هذه المفاهيم المقولات الخمس التالية: الفصل بين الدين والعقل في قراءة التراث وجعل دائرة الاجتماع قصرًا على العقل، القطيعة من حيث الموضوع والمنهج بين دائرتي: الشرع، والعمران الإنساني، ضرورة فصل الباحث بين: إيمانه الديني، وإيمانه العلمي، استغناء علم الاجتماع عن الشرع، التنازع الحتمي بين العمران (المرتكز على تفسير واقعي) وبين الشريعة (دائرة الأمر والنهي) التناقض بين المنهج المعرفي الغيبي التأويلي، والمنهج المعرفي الواقعي الموضوعي.

5 - ضرورة ربط العلوم الاجتماعية بالإطار الحضاري الإسلامي: يعد ربط العلوم الاجتماعية بالإطار الحضاري الإسلامي شرطًا أساسيًا للانفتاح السوي بين العلوم الاجتماعية والفكر الإسلامي. فبدون هذا الربط، تواجه العقل المسلم عقبات شديدة تحول دون قدرته على استعادة وحدة المعرفة، فضلًا عن عجزه عن طرح هذا البديل الإسلامي. ومن أهم هذه العقبات التي يلزم إزالتها:

أ - الانفتاح من موقع فقدان الوعي بالذات، والانبهار بالآخر: تحرك العقل الإسلامي من هذا الموقع يوقعه في عدة عقد أهمها: العصرية، الرجعية، والواقعية، الصراع بين العقلانية واللاعقلانية. ونتيجة هذه العقد يتولد لدى هذا العقل إحساس بأن التراث الوافد هو النموذج المثالي، فيبحث في تراثه الإسلامي عن بطاقة انتساب تاريخية للغرب. ومن رحم هذه العقد تتولد مقولات: قصر العقلاني على العلمي، ودمغ الدين باللاعقلانية (293). ويرادف البعض بين المنظور الحضاري الإسلامي والاقتراب المنهجي البديل. فيراد بذلك المنظور صياغة إطار تحليلي بديل لتجديد المجتمعات الإسلامية يجيب على الأسئلة الكبرى: من نحن؟ ماذا لدينا؟ ماذا نأخذ من الآخرين؟ ما مسلمات الحركة السياسية؟ ما غاياتها وما وسائلها؟ ما هي ضوابط ربط هذا الموضوع بالتوحيد والخيرية والفاعلية والتجدد؟(294).

وتؤدي هذه العقدة إلى عدم الوعي بالنظام المعرفي للظاهرة الاجتماعية، الذي يشمل عملية ثلاثية الأبعاد: كسب العلم من مصـادره، وتوظيفه لتحقيق غاياته، والعمل به لتحقيق المقاصد الاجتماعية. ويولد ذلك النظام علمًا ضروريًا لتفسير كافة التجليات الجزئية الناجمة عن التدافع الإنساني، في تحصيل زينة الدنيا عبر الزمان والمكان، والتنبؤ بمصير المجتمعات الإنسانية، في ضوء قوانين التفاعل الكلية بين المتغيرات(295).

والسبيل لاجتياز هذه العقبة هو الأخذ بمنهجية رباعية الأركان: التحرر من التقليد المذهبي، العـودة المبـاشرة إلى الكتـاب والسُّنّة، التسوية بين كافة المذاهب الفقهيـة، النظر إلى كل إنتـاج العقل الإنساني على أنه فهم غير معصوم(296)، مما يستدعي المراجعة الشاملة للمناهج الدراسية، لتنقيتها من المفاهيم غير الإسلامية، وإعادة صياغة تلك المناهج في ضوء القرآن والسُّنّة، بعد تحديد: الهدف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والتقويم. والغاية هنا يجب ألا يكون سقفها أقل من: الوصول إلى الكمال الإنساني، بما أن الإسلام يمثل: الكمال الديني. ومن الخطوات الإجرائية التي يلزم تحقيقها لبلوغ هذه الغاية:

(1) التخلص من الازدواج التعليمي: يستدعي ذلك استحداث نظام تعليمي واحد نابع من الإسلام. وتحقيق ذلك ليس بالأمر السهل لندرة الباحثين الذين يجمعون بين المعرفة الإسلامية، والمعرفة الاجتماعية الحديثة، نظرًا لتلقي معظم العلماء المسلمين المعاصرين تعليمهم وفق النسق التعليمي الغربي.

(2) صياغة خطة لمسح شامل للتراث، خاصة المخطوط منه، وتحقيقه بلغة العصر، مع صياغة خطة موازية لتوصيف الواقع العلمي الراهن ومدى إمكانية استفادته من ذلك التراث واستيعابه.

(3) تعريب التعليم في كل مجالاته ومراحله، مع تنشيط الترجمة من اللغات الأخرى للانفتاح على العلوم النافعة، مع تنقيتها مما لا يتمشى مع الإسلام، وتجميع ودراسة إسهامات علماء المسلمين القدامى.

(4) إعداد مناهج جديدة للعلوم في كل مراحل التعليم، تنطلق من المنظور الإسلامي وتجمع بين التنظير والتطبيق(297).

(5) الانفتاح على الغرب من أرضية إسلامية: وهذا الانفتاح مشروط بعدة محددات أهمها: العودة المباشرة إلى القرآن وصحيح السُّنّة النبوية لاستخلاص منهج شامل منهما، يقوم على: نبذ النظرة إلى الإنسان على أنه مركز للكون، والعودة إلى النظرة إليه كخليفة، محكوم برؤية كونية كلية تستلهم السنن الإلهية الواردة في القرآن بشكل مجمل، وتربط الأحكام بالمقاصد، مستلهمة منهج الفقهاء المسلمين في القرون الإسلامية الأولى الذي يركز على الكليات لا الجزئيات.

(6) الوسطية في الوعي بحجم المطلوب: يحتاج الباحث المسلم للتغلب على هذه العقبات التي تحول دون ولوج هذا المخرج، إلى الوعي بأن تخلصه من الوهن المنهجي الراهن ليس بالمهمة السهلة، وليس بالمستحيل في ذات الوقت. فمعطيات العصر والفكر التقليدي، يؤثران بشكل غير مباشر على إمكانية التأويل الصحيح للنصوص الشرعية، كما أن القدرة على الاستنباط الصحيح تقتضي امتلاك مفاتيح للتعامل مع القرآن والسُّنّة والتراث لا تتوفر الآن عند الكثيرين. ومن الصعب حسم إشكالية صياغة المنهج القرآني، بمنأى عن الانفتاح على كتب السُّنّة الصحيحة وأمهات المراجع التراثية.

(7) الوعي بضرورة إعادة الالتقاء بين كافة المشارب الفكرية الإسلامية: يواجه الباحث المسلم المعاصر عدة متطلبات ملحة أهمها: إعادة الالتقاء بين كافة الاتجاهات الإسلامية في بوتقة واحدة جامعة للقاسم المشترك فيما بينها، والحذر من تسلل المفاهيم الغربية، وتقديم حلول إسلامية لمشكلات العصر تسد باب البحث عن حلول لها لدى الآخر، والورع في استنباط الأحكام من القرآن والسُّنّة مع التأكيد على أولويتهما، والاستئناس باجتهادات السلف، والتعامل مع القرآن على أنه: المطلق الثابت الدائم التوحيدي، ومع الواقع على أنه مجرد متغير ثانوي محكوم به(298).

ثانيًا: الخطوات الإجرائية للمنهجية: يحدد د. إسماعيل الفاروقي الخطوات الإجرائية التالية للسير على طريق المنهجية الإسلامية الصحيحة:

1 - المسح الشامل للعلوم الحديثة، وإتقانها وتقويمها.

2 - التمكن من مختارات من أهم أدبيات التراث الإسلامي في كافة فروع المعرفة، وتفعيلها.

3 - تحديد العلاقة بين الإسلام والعلوم الحديثة، برصد مدى مساهمة القرآن والتراث الإسلامي في شتى الفروع المعرفية من جهة، وبيان أوجه قصور التراث الإسلامي عن السقف الراهن للعلم، من جهة أخرى.

4 - تحديد أهم المشكلات التي تواجه كل من: الأمة الإسلامية، والإنسانية بوجه عام.

5 - إعداد الكتب الدراسية الجامعية، ونشر المعرفة الإسلامية(299).

ثالثًا: النظريات والقواعد الأصولية: يعد الوعي بأهم معالم إسهام علم أصول الفقه في مجال التنظير الإسلامي من أهم العوامل التي يمكن أن تساعد الباحث المسلم على الانفتاح على تراثه وحاضره في آن واحد. ويعتبر علم أصول الفقه بمثابة أداة أو عملية فكرية منهجية. هو بتعبير آخر، علم بناء الإشكالية البحثية، حيث يطرح تساؤلًا رئيسًا، تتفرع منه تساؤلات جزئية. ويدور هذا العلم حول متغير مستقل هو الدليل، ومتغير تابع هو الحكم الشرعي. ويتحدد المتغير المستقل بمجموعة مؤشرات تستخلص من عدة نظريات صاغها عقل الفقيه الأصولي. أما الحكم الشرعي فتتوقف عمليته على عدة شروط تتصدرها شروط صحة فهم الدليل، وما استقرت عليه الجماعة البحثية، وآلية الإلحاق وآلية فك التعارض(300).

وفيما يلي فكرة موجزة عن المقصود بالمنهج الأصولي والقواعد الأصولية، وأهم النظريات التي تم بناؤها في حقل علم أصول الفقه، والتي يحتاج الباحث في

العلوم الاجتماعية للوعي بها من أجل الانفتاح على علوم العصر من عمقه الفكري:

1 – **المنهج الأصولي**: هو المنهج الذي اتبعه علماء الإسلام في صياغة فكرهم، وفق الأصول الشرعية الكلية، بميزان التوحيد، بضوابط دقيقة للتمييز بين ما هو إلهي وما هو إنساني. ولهذا المنهج وظائف ثلاث: الحفاظ على أصول الدين، ونقاء الشريعة، وضبط المصلحة المعتبرة والمهدرة والمرسلة بضوابط الشرع والميزان، وفي مقدمتها: كون المصلحة من جنس المصالح التي قصد الشارع تحصيلها، وغربلة الفكر الاجتماعي الإسلامي بتمييز الأصيل منه عن الدخيل المتمثل في: التراث الفلسفي والصوفي والباطني، والذي هو السبب الأساسي لكل سلبيات المجتمع الإسلامي(301). ويختص هذا المنهج باستنباط القواعد الأصولية، ويراد بها: القواعد الكلية لاستنباط الأحكام الفرعية، ويضيف العديد من علماء أصول الفقه مفهوم (القواعد المقاصدية) ويراد به المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع، أو معظم أحوال التشريع. ومرت مسيرة تطور علم القواعد الفقهية بأربع مراحل: النشأة (من البعثة حتى القرن الرابع الهجري) والتدوين (حتى القرن التاسع الهجري) والاستقرار (حتى نهاية القرن الثالث عشر الهجري) والنهضة (من القرن الرابع عشر حتى الآن) (ترى هذه الدراسة أن القرن الرابع عشر شهد تقنين الشريعة وتحقيق القواعد العلمية الفقهية، وتسوق على مدى أكثر من مائتي صفحة ما تسميه: القواعد الكلية الكبرى. وهي قواعد منهجية مهمة تشمل: الأمور بمقاصدها، اليقين لا يزول بالشك، والضرر يزال، والمشقة تجلب التيسير، والعادة محكمة، وإعمال الكلام أولى من إهماله (302).

2 – **نظريات علم أصول الفقه**: يحدد د. علي جمعة الخطوط الرئيسة لثمان نظريات ضابطة لعلم أصول الفقه تتشابك فيما بينها لتشكل العقلية المنهجية الأصولية. وبؤرة التركيز في طرح أساس هذه النظريات هي بيان كيفية الاستفادة المتبادلة بين علم أصول الفقه وما يعرف الآن بالعلوم الإنسانية. وبالنظر لأهمية

هذه النظريات، فإننا سنبين خطوطها العريضة، وأهم القواعد التي يمكن أن يستأنس بها الباحث في العلوم الاجتماعية، انطلاقًا منها، بقدر من التفصيل، فيما يلي:

أ - نظرية الحكم عند الأصوليين: الحكم في مسائل الفقه هو: خبر الجملة المفيدة. هو بتعبير آخر، خطاب الله المتعلق بأفعال المكلفين (أو العباد) بالاقتضاء أو التخيير أو الوضع. وتتأسس هذه النظرية على عشرة أحكام: خمسة أحكام تكليفية، وخمسة أحكام وضعية، على النحو التالي:

(1) الحكم التكليفي: الأحكام التكليفية خمسة: واجب، ومندوب، وحرام، ومكروه، ومباح.

(2) الحكم الوضعي: يلزم التنبيه هنا إلى أن كلمة وضعي لا تعني أن الحكم من وضع الإنسان. فالمفهوم هنا يعني: أن الله "وضع" أشياء بإزاء أخرى. ومن أهم العلامات المرتبة للحكم الوضعي:

(أ) السببية: السبب هو ما يلزم من وجوده الوجود ومن عدمه العدم. وهو العلامة الوحيدة بين الأشياء التي اعتنت بها المدارس الوضعية في العلوم الاجتماعية الحديثة. فمجيء رمضان سبب للصيام على سبيل المثال. إلا أن العلامات الأخرى لم تهتم بها المنهجية العلمية الوضعية الحديثة.

(ب) الشرط: ما يلزم من عدمه العدم، ولا يلزم من وجوده وجود الشيء الآخر، كالوضوء بالنسبة للصلاة.

(ج) المانع: عكس الشرط. علامة إذا وجدت امتنع الفعل، وإذا لم توجد لم تؤثر فيه، كمانع القربى في الزواج.

(د) الصحة: استتباع الغاية، كالعقد الصحيح المستتبع لغايته.

(هـ) الفساد: عدم استتباع الغاية، كالعقد غير المستوفي لأركانه وشروطه.

ب – نظرية الحجية: الأصولي يبدأ بالأسئلة الكلية، التي يستمد إجابتها من علم التوحيد، انطلاقًا من سؤال محوري: كيف أطبق شرع الله؟ وفي إجابته يجد أمامه نصوصًا تشتمل على جمل مكونة من نسب لها مصادر ثلاثة: جمل نشأت النسبة فيها من الحس يسمّي الأحكام المأخوذة منها: أحكامًا حسية، بما أن مصدرها جمل حسية. وجمل نشأت النسبة فيها من العقل يسمي الأحكام المأخوذة منها: أحكامًا عقلية، وجملًا تتعلق بالحل والحرمة ومصدرها الوحي وبالتالي يسمي الأحكام المأخوذة منها: أحكامًا شرعية.

وهو في إجابته عن السؤال: كيف أتحقق من الصحة؟ يتخذ من التكرار أداة للتحقق في مجال الحس، من الاطراد الناتج عن التجربة والملاحظة، ومن النظر أداة فيما يتعلق بالأحكام العقلية، ومن الشرع فيما يتعلق بالأحكام الشرعية. ولكلٍ منهج مساوٍ للآخر في إدراكه. ومن الأهمية بمكان هنا التأكيد على أن السلف لم يقسم العلوم إلى حسية وعقلية وشرعية من باب فصل الدين عن الحس والعقل، وإنما لمجرد بيان منشأ "النسب" في الجمل المفيدة: هل هو من الحواس أم العقل أم الشرع؟ بل أضاف ما يسمى: الحكم اللغوي الذي تأتي النسبة فيه من: واضع اللغة. فالأصولي يسأل: من أين أتت النسبة ليحدد كيف يتأكد منها: فالحسي يستدعي المنهج التجريبي، واللغوي يستدعي المنهج اللغوي، والعقلي يستدعي المنهج العقلي والشرعي يستدعي منهج أصول الفقه. والعلاقة بين المنهج العلمي وأصول الفقه قوية بوصفهما أداتين للتوصل للحقيقة في مجالي: الوجود والوحي. فالمنهج التجريبي خاص بعالم الطبيعة. ومنهج أصول الفقه خاص بالوصول إلى الحقيقة في مجال الوحي.

والسؤال هنا: كيف ينطلق الأصولي في موضوعه وهو الأحكام الشرعية؟ يبدأ الأصولي من مرجعية مسلم بها. فهو ينطلق من قبول الشرط ويجعله برهانًا في ذاته لا يحتاج إلى برهان آخر. بمعنى آخر، يعتبر حجية القرآن والسُّنّة الصحيحة من المسلمات، وإن اختلف حول حجية الأدلة الأخرى.

ج – نظرية الثبوت: يراد بها ثبوت نسبة القرآن نسبة صحيحة إلى مصدرها، وثبوت نسبة الحديث إلى النبي، والأثر إلى الصحابي، وأقوال الأئمة إليهم. وثبوت القرآن منقول إلينا جيلًا بعد جيل بألـوف الأسانيد حتى الآن، كما هو بالمصحف، وإن كان من المستحيل القطع بترتيب القرآن حسب نزوله.

والمعضلة هي في ثبوت السُّنّة النبوية. وتأتي هنا إشكاليـة الخلط بين ثبوت الحديث، وإنكار الثبوت بحجة. ولقد حظيت السُّنّة النبوية بخدمة منهجية لا نظير لها تمثلت في علم الرجال ومصطلح الحديث وعلم الحديث. إلا أن السُّنّة تعرضت لأخطاء محتملة في السمع، والفهم، والرواية، فضلًا عن إمكانية الوضع. وترسخت نظـرية الثبـوت في أحضان تمحيص السند والمتن(303).

ومن المفاتيح المهمة بالنسبة للباحث في العلوم الاجتماعية في هذا الصدد:

(1) الأحاديث المتواترة لا تزيد عن مائتين وخمسين حديثًا من بين قرابة ستين ألف حديث نبوي. والمحدثون ينسبون الحديث إلى الصحابة (يقولون مثلًا: حديث أبي هريرة) بدلالة عميقة هي عدم عصمة الصحابي من الخطأ والنسيان، وضرورة توفر شروط في الناقل أهمها الضبط والعدل. وتأسيسًا على نوعية السند يقسم علماء الحديث الأحاديث إلى: مشهور (له أربعة أو خمسة أسانيد)، عزيز (له سندان) غريب (له سند واحد) غريب مطلق (يرويه صحابي واحد عن النبي) صحيح السند (له سند واحد كل رواته ثقاة) صحيح (له سند صحيح، ومتن صحيح، بمعنى ترجيح عدم وقوع أحد من رواته الثقاة في عوارض النسيان أو الخطأ أو الفهم الخطأ، وهو يفيد: القول الراجح لليقين، وتظل هناك فسحة لرده فيما لو تعارض مع القرآن أو مع حديث صحيح آخر أو مع أساسيات الدين. فمن أنكر بحجة فلا شيء عليه. وكل الأئمة أنكروا بحجة) حسن (في السند عدل ولكنه أقل ضبطًا. فقد يخطئ الفهم أو الحفظ) ضعيف (في السند غير عدل، أو غير ضابط، أو هما معًا) صحيح لغيره (وهو ما لم يصل سنده إلى الرسول ولكنه يطابق حديثًا مرفوعًا أو آية)

ومرفوع (وهو ما رفع إلى النبي) وموقوف (وهو ما انتهى إلى الصحابي) ومقطوع (وهو ما انتهى إلى التابعي).

(2) الخلو من الشذوذ والعلل القادحة: للحديث الصحيح شرط ثالث يتعلق بالمتن، إلى جانب شرطي عدل الرواة وضبطهم. ويراد بالشذوذ: أن يروي الثقة ما يخالف من هو أوثق منه. أما العلة: فيراد بها اشتمال الحديث على ما يخالف أصول الدين أو حديث متواتر.

(3) السلف اهتموا بإثبات القرآن والسُّنّة، ولكنهم لم يهتموا بإثبات الإجماع ولا بإثبات قول الصحابي.

(4) تمحيص الروايات لا يجب أن يكون دليله طرفي الموقف: الحكم بالصحة أو عدم الصحة. فالصحة متصل له درجات. ويمكن الحكم على حديث بأنه حسن أو صحيح لغيره، كما أن مراتبية الأحاديث النبوية يساعد إلى جانب (متصل الإثبات) في فك التعارض، بمعنى تقديم الصحيح على الحسن والحسن على الضعيف.

د - **نظرية الدلالة**: مجال هذه النظرية هو بيان كيف نقرأ القرآن والسُّنّة الصحيحة لنستنبط منهما الأحكام الشرعية.

فالقرآن والسُّنّة أقوال تقرأ وتسمع، وهي جمل مفيدة تفيد الطلب والخبر. وبؤرة اهتمام الأصوليين هي ما يفيد الطلب بشكل مباشر أو غير مباشر. فالخبر قد يفيد الطلب. وتثير هذه النظرية مسألة العلاقة بين الألفاظ والمعاني. وتوصل الأصوليون إلى أربعة أشكال لوجود الشيء: وجوده في الأعيان وهو الأصل، ووجوده في الأذهان، وعلى اللسان، وفي البنان، كصور ثلاثة له.

وتوصل الأصوليون من دراسة العلاقة بين اللفظ والمعنى، إلى ما يسمونه: علم الوضع، وخلصوا إلى الدلالات التالية:

(1) الكلي والجزئي: ثمة فارق جوهري بين انفتاح السلف على الفكر اليوناني وانفتاحنا الراهن على الفكر الغربي. فالأصوليون انفتحوا على الفكر الأرسطي وأخذوا منه مفهوم الكليات الخمس (الجنس، الفصل، النوع، العرض، العام، الخاص) مع الفصل بين التجربة الإنسانية العامة، والتجربة الخاصة المميزة لقيم الآخر. فأخذوا الأولى وطوروها وأدخلوها في نسيجهم بما يتفق مع شريعتهم ويخدمها، وأنشأوا من ذلك (المنطق العربي الأصولي)(304).

(2) أنواع اللفظ: ميز الأصوليون في تحديد دلالات اللفظ بين عدة أنواع له: المتواطيء (ما تتساوى أفراده فيه مثل كلمة الإنسان) والمشكّك (ما يتفاوت أفراده في تحقيق معناه ككلمة البياض) والمشترك (اللفظ الواحد المتعدد المعاني بلا علاقة ضرورية بينه كلفظ العين) المفرد (ما لا يدل جزءُه على جزء معناه، كما لا تدل أحرف كلمة زيد إلا عليه كله) المركب (ما يدل جزءُه على جزء معناه، مثل: كتاب زيد. ويستخلص من ذلك ما يسمونه دلالة الإضافة وتشمل: الملكية، والاختصاص، الملابسة الظرفية الزمانية أو المكانية).

(3) دلالة اللفظ من حيث علاقته بالتصور الممكن: تنقسم هذه الدلالة إلى ثلاثة أنواع: المطابقة (يراد بها دلالة اللفظ على كل معناه) التضمن (دلالة اللفظ على جزء من معناه) الالتزام (لزوم شيء لشيء آخر لا ينفك عنه. فهناك لازم وملزوم ولزوم. وللزوم ثلاثة مصادر: العادة، العقل، الوجود. وله أنواع: عام وخاص، وبين وغير بين).

(4) دلالة الاستعمال: قد يستعمل اللفظ بدلالته الحقيقية أو بدلالته المجازية.

(5) دلالة الحمل: إن استعمل اللفظ بمعنى، وسمع بمعنى آخر فإن التواصل اللغوي ينقطع بين المتكلم والسامع. فالاستعمال من صفة المتكلم، والحمل من صفة السامع. والوضع سابق للاستعمال والحمل، بمعنى ضرورة الاستعمال والحمل بناء على وضع سابق للفظ في اللغة أو العرف أو الاصطلاح أو الشرع.

ومن هذه الشبكة الدلالية تتشكل نظرية الدلالة، وغايتها هي: معرفة مراد المتكلم من كلامه، وهي حقيقة الفقه. واتجه الأصولي بعد صياغة نظرية الدلالة في مجملها، إلى دراسة (الجملة) والعلاقات التي تحتويها والتي تشمل: الأمر، النهي، الخصوص، العموم، المطلق، المقيد، المجمل، المبين، المؤول، النص، الظاهر، المشكل، الخفي.

وطرح الأصولي الأسئلة المفيدة على الجملة العربية بهدف فهم مباحث القضايا واستخراج المسائل والأجوبة التي يترتب كل منها على مال قبله، والانطلاق من الفهم إلى صياغة قواعد تصف أفعال البشر في منظور الشرع. ومن أهم الأسئلة التي طرحها العقل الأصولي هنا: هل الأمر يفيد التكرار؟ وهل يفيد الفور؟ وهل يفيد النهي عن ضده؟ وهل يفيد النهي عن أضداده؟ وهل الأمر بالأمر يفيد الأمر؟

وتعتبر نظرية الدلالة بمثابة النظرية القلب في علم أصول الفقه، وتفصيلاتها مشحونة بأبعاد منهجية مهمة نجتزئ منها:

(أ) دلالات المنطوق والمفهوم: المنطوق ما كان محل الناطق، وهو: صريح وغير صريح. والمفهوم ما كان محل السكوت، وهو بدوره أسماء: مفهوم الموافقة، ومفهوم المخالفة. وللمنطوق بنوعيه ثلاث دلالات: دلالة الاقتضاء (ضرورة إكمال النص بمحذوف يقتضيه الواقع أو الشرع حتى يتفق معهما. وهذه الدلالة عقلية خاصة بالفهم وليس بالحجية أو الثبوت وهي تحتمل بالتالي الاختلاف بلا حرج، وهي أساس بناء مناهج اختلاف التنوع) ودلالة الإيماء (ويراد بها بناء الأحكام على أوصاف قائمة بذواتها. فالوصف يكون هنا علة للحكم، كترتيب القطع على وصف السرقة) ودلالة الإشارة (ويراد بها إشارة اللفظ إلى شيء ليس من صميم مراد المتكلم ولا قصده مثل مقولة: انعقاد النية في أول العمل. فهي مستحيلة في الصيام، في ضوء الواقع والتصور العقلي).

(ب) المجمل والمبين: النص هو: ما لا يحتمل إلا المراد منه. والمبين نوعان: الظاهر (ما يحتمل المراد وغيره مع كون المراد أرجح) المؤول (يحتمل المراد بغيره

مع كون تحمله للمرجوح أرجح كتفسير الاستواء على العرش بالقهر). أما المجمل فدلالته غير واضحة، وهو يحتاج إلى مبين، كتحديد موضع قطع اليد في السرقة.

(ج) المطلق والمقيد: المطلق هو ما دل على ماهية بلا قيد كحرمة الدم. والمقيد هو ما دل على الماهية بقيد زائد كعتق رقبة مؤمنة.

(د) الخاص والعام: يراد بالثاني ألفاظ العموم والجمع المعرف بالألف واللام. أما الأول فيراد به ألفاظ الخصوص، والذي يخصص هو الاستثناء.

هـ - نظرية القطعية والظنية: أفرد الأصوليون مساحة خاصة لقضية القطعية والظنية رغم دخولها في صميم نظريتي الثبوت والدلالة. ومن أهم أبعاد هذه النظرية:

(1) القطعي الثبوت والدلالة: هو (النص في القرآن، وليس القرآن كله) والأحاديث النبوية المتواترة.

(2) القطعي الثبوت الظني الدلالة: هو أغلب نصوص القرآن والسُّنّة الصحيحة.

(3) الظني الثبوت والدلالة: ويشمل احاديث الآحاد.

(4) الإجماع: أداة لرفع النزاع وليس لإنشاء الحكم لترجيح الظني الدلالة وتحويله إلى قطعي الدلالة.

و - نظرية الإلحاق: الأصولي ينتقل من الحجية إلى الثبوت، إلى الدلالة، إلى القطعية والظنية، ودرء التعارض الظاهري بين القواعد من خلال مدخل الإجماع. وإذا لم يجد بغيته في ذلك انتقل إلى القياس تأسيسًا على قاعدة أن الأصل في الأمور الإباحة، وأن الشريعة أتت لتحدد المحرمات دون المباحات مما يسمح باللجوء إلى القياس كآلية للإلحاق الفرع بالأصل حالة وجود العلة الجامعة بينهما. وللقياس أربعة أركان: الأصل، حكم الأصل، العلة، الفرع. أما ثمرة القياس وهي حكم الفرع فليست من الأركان. والجمهور على أن القياس جائز عقلًا واجب شرعًا. وللقياس عند الأصولي ثلاث درجات: قياس الأولى (العلة

في الفرع أظهر منها في الأصل) قياس المساواة (العلة في الفرع مساوية لها في الأصل) قياس الأدنى (العلة في الفرع أدنى منها في الأصل). والقياس لا يؤدي إلى اليقين بل إلى الظن الراجح. وتوسع الأصوليون في بيان أركان القياس وشروطه، وانتهوا إلى نتائج لم يخالفهم المنكرون للقيـاس فيها في أغلب الأحوال. وفرق الأصوليون بين الحكمة، والعلة. فالعلة ظاهرة ومنضبطة بعكس الحكمة. والحكم بالتالي يدور وجودًا وعدمًا مع علته، لا مع حكمته.

ز - نظرية الاستدلال: يراد بها السعي لطلب الدلالة وتحصيلها في نطاق ما يعرف بالأدلة غير الأصلية المختلف فيها. فالقرآن والسُّنَّة: هما المصدران الأساسيان للتشريع. والإجماع: مصدر مظهر للدليل وليس مُنشئًا له، وغايته(أي الإجماع) جمع كلمة الأمة على قدر مشترك. والقياس: آلية لسد الفجوة بين النصوص المحدودة والحوادث غير المحدودة. وثمة أدلة أخرى مختلف عليها، تثير سؤالًا حول إمكانية البحث عن أدلة أخرى يحتاجها عصرنا. ومن أهم هذه الأدلة:

(1) عمل أهل المدينة: محور الخلاف حول هذا الدليل هو الجدل بخصوص تقديم الدليل العملي على القولي. فالإمام مالك قدم عمل المجموع على كلام فرد بعينه، في حين رأى الشافعي العكس. والتدقيق في هذا الدليل يبين أنه ليس منشئًا لحكم شرعي، بل هو آلية للترجيح بين أدلة أصلية.

(2) عمل الصحابة: يراد به وجود قول للصحابي لا مخالف له، مع سكوت القرآن والسُّنَّة.

(3) شرع من قبلنا: ثمة من يعتبره دليلًا بإطلاق، ومن يرفضه بإطلاق، ومن يعتبره شرعًا لنا ما لم يوجد ناسخ له.

(4) المصلحة المرسلة: هي المصالح المسكوت عنها شرعًا، فلا هي بالمعتبرة ولا بالمهدرة. ويبحث الأصولي هنا في كون المصلحة المسكوت عنها معتبرة في الشرع بجملتها وإن لم يكن بتفصيلها.

(5) العرف: آلية لمراعـاة الحال المتغير في ضوء النص لإتمام مقصود الشارع.

(6) سد الذرائع: حظر بعض الأعمال غير المحرمة في ذاتها، لكونها باب إلى حرام محقق. وفي المقابل يأتي: فتح باب الذرائع لحفظ الدين وتيسيره من باب: ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

(7) الاستحسان: ويراد به الذهاب إلى قياس قوي خفي، وترك قياس ضعيف جلي، أي ترجيح قياس على آخر(305).

ح - نظرية الإفتاء: تشتمل هذه النظرية على: معرفة مقاصد الشرع، وكيفية الترجيح، وكيفية إيقاع حكم الله على الواقع. ويضافر المفتي بين نظريات الحجة والثبوت والدلالة والقطعي والظني والإجماع والاستدلال والإلحاق ضمن عملية الفهم والتطبيق فيما لو لم يكن في المسألة نص. وتوجه هذه الدراسة الباحث في العلوم الاجتماعية إلى استخدام المفاتيح التاليـة التي تشكلت من خلال هذه النظرية:

أ- معايير فك التعارض الظاهري بين الأدلة: التعارض بين القطعيات مستحيل واقعًا وعقلًا. والتعارض بين القطعي والظني محسوم لصالح الأول. أما موضع الإشكالية فهو التعـارض بين الظني والظني، ويتم فكه باللجوء إلى المعايير التالية:

(1) الجمع بين الدليلين بتحديد دائرة تطبيق زمنية أو مكانية لكل منهما.

(2) تقديم حديث الفقيه على من ليس بفقيه.

(3) تقديم حديث من حسن اعتقاده على من قدح في اعتقاده.

(4) ترجيح خبر صاحب الواقعة بوصفه الأعلم بأبعادها على خبر غيره.

(5) ترجيح حديث من اشتهرت عدالته على المستور الحال.

(6) تقديم الخبر المتفق على رفعه إلى النبي، على الخبر المختلف حول رفعه إليه.

(7) ترجيح الخبر المشدد على الخبر المخفف احتياطًا للدين.

(8) ترجيح الخبر العائد إلى أواخر حياة الرسول على الخبر المطلق عن التاريخ.

ب - إزالة التعارض بين القياسات: يقدم القياس التي تشتمل علته على حكمته، والقياس المثبت العلة على من علته وصفًا عدميًّا، والقياس البسيط العلة على المركب العلة.

ج - حفظ المقاصد الشرعية: يحتاج الأصولي إلى الترجيح والترتيب بين المقاصد الشرعية الخمسة (حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال) بمراتبها الثلاث (الضروريات والحاجيات والتحسينيات) ومدى توفر هذه المراتب بالأصالة أو بالتكميل من جانب الوجود أو من جانب العدم(306).

رابعًا: الضوابط المنهاجية لدراسة التراث الإسلامي: بالتراث إمكانيات منهجية لم يتم اكتشافها، أو الكشف عن أصول تفعيلها، وتشغيلها منهجيًّا. ويتطلب تحقيق ذلك:

1 - الأخذ بإجراءات أربعة: رصد المصادر التراثية التي يحتمل احتواؤها على إمكانيات منهجية، وتصنيفها، وسبر عمقها المنهجي، وصياغة آليات تفعيلها ونماذج تشغيلها(307).

2 - التجديد المنهجي للعلوم الاجتماعية والشرعية يجب أن يتم من الداخل، لا عبر قطيعة معرفية مع الذات(308). ويستلزم ذلك مراعاة مجموعة من الضوابط الذاتية والموضوعية في دراسة التراث الإسلامي:

أ - الضوابط الذاتية: أن يكون الباحث في التراث جامعًا بين سمتين: التمكن من التخصص (ليصير بمثابة المهندس المعماري، وليس التنفيذي. وإذا لم يتيسر مثل ذلك الشرط في الباحث الواحد، فإنه يمكن الاستعاضة به بفريق بحثي)، وإدراك التحيز الحضاري كشرط للاستشراف المهني(309).

ب - الضوابط الموضوعية: من أهم هذه الضوابط:

(1) تحديد عناصر الخصوصية والعمومية في الفكر الإسلامي. وعلى سبيل المثال فإن معظم المؤلفات التراثية السياسية المتعارف عليها لم تستهدف حفظ العلم ونقله

إلى الأجيال، بقدر استهدافها: إصلاح الواقع السياسي. من ثم فإنها تتضمن أبعادًا تمثل الخصوصية الإسلامية، وأبعادًا تمثل القاسم المشترك بين البشر جميعًا.

(2) التفرقـة بين الفقه السياسي والفكر السياسي: ثمة وجوه ثلاثة لهذه التفرقة:

(أ) المرجعية العلمية والمعرفية: مصدر مرجعية الفقيه هو: الوحي والواقع. أما مصدر مرجعية المفكر فهو: كل ما يتفاعل مع النسق المعرفي الإسلامي حتى لو لم يكن من نتاج العقل الإسلامي.

(ب) المنهجية: الفقيه يتعامل مع النص، أكثر من تعامله مع الواقع، ويسعى من تحليل النص وفهم الواقع إلى الوصول إلى: الحكم الشرعي. أما المفكر فيتعامل مع الواقع، أكثر من تعامله مع النص، ويسعى إلى وصف الواقع، ويقدم أفكارًا لعلاجه لا يدعي أنها صادقة وصالحة، ولا يترتب عليها فعل تكليفي.

(ج) وحدة التحليل الأساسية: هي عند الفقيه: الفرد. أما عند المفكر فهي: الجماعة والمجتمع(310).

(3) تحاشي إسقاط الدلالات الأوروبية المعاصرة على المفاهيم التراثية: يستدعي الضبط المنهجي للمفاهيم الانطلاق في تحديدها من: الدلالات اللغوية والاصطلاحية وتحليل الخطاب المعرفي (يقدم د. نصر عارف نماذج عديدة تبرهن على أهمية هذا الضابط المنهجي. فاستخدام هذا الضابط يزيح الفهم المغلوط النابع من إسقاط الدلالات الغربية على مفاهيم إسلامية مثل: الرعية. هو مفهوم يعني في تراثنا: الحفظ والرعاية والتدبير والمسئولية. بينما يعني في الغرب: سكان المستعمرات الذين هم موضوع لحكم المستعمر. ومفهوم السياسة يعني: المصلحة والتدبير، في مقابل مضامينه الغربية (القوة والسلطة والدولة) ومفهوم: ظل الله في الأرض، يعني: تخلق الحاكم بقيم أسماء الله الحسنى في قيامه بواجباته، في مقابل المعنى الغربي له: الحق الكنسي المقدس للملوك، والذي يرد

في سياق حقوق الحاكم، لا المحكوم. ومفهوم الاستبداد، يعني في التراث: فرض سيادة الدولة، ومنع تسلط أحد على سكانها، ولا يصطدم بالتالي مع مفهوم العدل، في مقابل مدلولاته الغربية المتمثلة في: انفراد الحاكم بالسلطة والطغيان(310).

3 – **معايير منهاجية للتعامل المنهجي مع التراث:** يرى البعض أن الواقع هو مجرد تراكمات منتقاة من التاريخ، وبالتالي لا موضع لثنائية: التراث / الواقع. والتراث هو كل ما جاء عن الأولين، وهو فكر إنساني ليس كله معصومًا، يجب رده إلى القرآن والسُّنّة. والتراث الإسلامي هو: الأعراف والتقاليد والأفكار والقيم والمبادئ والسلوكيات والإبداع الإنساني المرتبط بالعلوم الشرعية وبعلوم الحضارة المدنية التي انطلقت من القرآن والسُّنّة وانضبطت بهما. ومن أهم أسس التعامل المنهجي مع التراث بتحديده السابق:

أ – **التمييز بين: إحياء التراث، وتحقيقه، وتفهيمه:** الإحياء – كما تحدده أدبيات إسلامية المعرفة هو: المعرفة الدقيقة بالتراث، وإبراز مظاهر الأصالة في العقلية العربية الإسلامية، ونشره وطبعه. فالإحياء يرتبط بسؤال الهوية: من نحن؟ وفضاؤه هو: إحياء فكر الأعلام المجددين، الذين مثلوا ظواهر فكرية في عصورهم، بحيث تكون الأعمال الكاملة لرموز التيارات الفكرية التراثية، حاضرة ومحققة ومدروسة(312).

أما التحقيق فيراد به: التيقن من ثبوت التراث. أما تفهيمه، فيعني: تجاوز المسائل الفردية الفرعية عبر العصور، والسعي إلى استنباط المناهج العامة الحاكمة له. فالتفهيم يعني بلغة أخرى: تجاوز المنظور التجزيئي الضيق في دراسة التراث، بحيث يتم تحاشي: التركيز على المأثور النصي، أو البعْد العقلاني له، أو تقديسه، أو احتقاره، وتهذيب كتب التفسير وتنقيتها من الإسرائيليات والقصص الوعظي(313).

ب – **تفكيك المشروع الاستشراقي لإحياء التراث الإسلامي:** رغم أن هذا المشروع كان له فضل السبق في مضماره، إلا أنه ركز على: الفرق الشاذة، والغلو في محاولة منه لتسهيل التعامل الاستعماري مع العقل المسلم.

ج – استلهام الخبرة التاريخية للتفاعل المعرفي: فالمشروع الحضاري الأموي والعباسي انفتح على التراث الهندي والفارسي والروماني بشكل مباشر، بعيدًا عن إرادة الهيمنة، وأخضع ما يقبله وما يرفضه لمعايير الإسلام. كما أن أوروبا تعاملت بعد نهضتها مع تراثها اليوناني والروماني بشكل مباشر، وليس من خلال الصورة التي قدمه العرب بها. ومن الضروري العودة إلى تراثنا بشكل مباشر، وليس كما حددته النظرة الاستشراقية لنا(314). ومن أهم المعايير المنهاجية لإحيـاء التراث الإسلامي ما يلي:

(1) انفتاح كلٍّ من السُّنّة والشيعة على تراث الآخر.

(2) التركيز على جمع التراث وتصنيفه وتنقيته من: تحريف الغريب وانتحال المفسد، وتأويل الجاهل.

(3) الانتقال من التركيز على قضايا التراث، إلى التركيز على السنن والقواعد المنهجية المستفادة من التراث.

(4) التعويل على أقدم المصادر التراثية المتاحة. ذلك أن تلك المصادر هي الأكثر تعبيرًا عن الطابع التكاملي لتنوع الفكر الإسلامي، والبدء منها هو الأساس في تفكيك مقولات المستشرقين التي نتجت عن تركيزهم على التيارات الغالية، والمذاهب الشاذة، والشخصيات القلقة.

(5) مراعاة التكافل الفكري بين مختلف التخصصات لفهم تراث الأمة على النحو الصحيح، بأبعاده الثلاثة: المعرفي، الوجداني، السلوكي، بهدف تحقيق التكامل بين الأصالة (صحيح التراث)، والمعاصرة (الواقع المعاش)، مع نشر خلاصة البحوث التي يتم إعدادها في تدقيق التراث وفهمه وإنزاله على الواقع، في أوساط جمهور المثقفين(315).

د – تطوير العلوم الشرعية: يقترح د. طه العلواني، الخطوات التالية، في هذا الصدد:

(1) إعادة النظر في مباحث علم أصول الفقه، دراسة لغوية فقهية لأهم أساليب التعليم وتطورها.

(2) العناية بوجه خاص بالأصول الاجتهادية الفرعية.

(3) تيسير العلوم الشرعية.

(4) إحلال المجامع العلمية، محل المجتهد المطلق.

(5) معرفة أصول مقاصد الشريعة.

(6) الدراية بفكر الصحابة والتابعين.

(7) التخلص من آفة استغراق الفقه في الفروع. فانعدام الرؤية المنهجية والفلسفية لدى فقهاء الفروع، حال دون بناء نظرية اجتماعية إسلامية(316).

هـ - التهيئة العلمية للنصوص الإسلامية: يرى البعض أن الجيل الإسلامي الراهن معوق نفسيًّا وميؤوس منه، وهو مطالب في ذات الوقت بإعداد جيل المستقبل الذي سينقذ البشرية، بتقديم بديل للحضارة الغربية واستعادة مجتمع الخلافة النموذجي. وتحتاج عملية الإعداد هذه إلى صياغة الإطار الكلي للمنهجية الإسلامية، الذي يحتاج بدوره إلى التهيئة العلمية للنصوص الإسلامية (317). وتشمل تلك التهيئة تكشيف الأحاديث الشرعية المتصلة بكل علم اجتماعي مع شرحها، وتحليل إسهامات علماء المسلمين في كافة العلوم الاجتماعية، وتقديم قراءة نقدية لها(318).

وتشمل عملية التهيئة ضبط السُّنّة النبوية وتبويبها، وتيسير الاستفادة منها في كل التخصصات(319). وصياغة مقدمات كلية إسلامية لكل مجال معرفي يستلهم أساسيات الرؤية الحضارية الإسلامية وفي مقدمتها: غائية النظام الكوني وتكامله، وموضوعية الحقيقة، واحتياج العقل إلى الاسترشاد بالوحي. ويتم البدء بصياغة مقدمات لعلم النفس، ثم للعلوم السلوكية، ثم للعلوم التربوية والسياسية.

والمقدمات الأساسية لعلم السياسة الذي يتمحور حول التناقض بين: أقوال النخبة وسلوك الأمة، هي: الحق واجب مقدس للأمة، والحقيقة موضوعية، والشورى هي منهج الوصول إليه. ومن منطلق التكامل بين الوحي (بوصفه يجيب على الأسئلة الكلية) والعقل (بوصفه يجيب على الأسئلة الجزئية في عملية بناء المعرفة الإنسانية) تؤدي المنهجية الإسلامية إلى معالجة أوجه القصور في العلوم الغربية الراهنة (الافتقار إلى الموضوعية، وزيف دعوى الحياد، والافتقار إلى القابلية للتطبيق على مستوى عالمي.

و - **إعداد مقدمات إسلامية للعلوم:** يشمل ذلك تعديل الإطار الفكري لمصادر المعرفة الغربية بما يتوافق والإطار الإسلامي، وإعداد مناهج دراسية للنشء المسلم تتولاها مؤسسات إسلامية علمية، تقوم بـ: تحقيق نصوص الوحي وتبويبها وتيسيرها، التهيئة العلمية لأمهات كتب التراث الإسلامي، إعداد كتب دراسية تحل بالتدريج محل المناهج الدراسية الراهنة، دعم الانتماء الإسلامي لدى المبعوثين الذين يدرسون بالخارج(320).

الخاتمة.. تقويم إسلامية المعرفة: العبرة المعرفية

يقتضي تأسيس الوعي المنهجي التواصل مع الذات (التواصل مع السلف، والتفاعل والمراكمة على مستويين: داخل مدرسة إسلامية المعرفة، ومع الروافد الإسلامية المعاصرة الأخرى، كروافد تتعدد بشكل صحي، فيما لو صبّت كلها في مجرى رئيس واحد في النهاية)، والتواصل مع الآخر المعرفي، من وضعية المتمتع بالمناعة الذاتية المعرفية، الواعي بطبيعة ذلك الآخر المعرفي، بما أن ذلك الوعي هو شرط العدل المعرفي في تحديد نمط التواصل معه. وإذا كان الإحسان المعرفي يعني الرد على الآخر بالتي هي أحسن، فإن العدل المعرفي يتسع لأنماط تواصل معه تشمل: التعارف، والتبني لما يمثل قاسم الفطرة الإنسانية التي فطر الله الناس عليها، والرد بالمثل بأنماط تشمل: القطيعة، النقد، النقض، الخلع والطلاق

المعرفيين. ومن الظلم المعرفي أن يكون نمط التواصل مع الذات أو مع الآخر: إما التنابذ، أو التقليد.

والآخر المعرفي ليس كلًّا عضويًّا واحدًا، بل ينقسم إلى أواخر معرفية، "ليسوا سواءً" في موقفهم المعرفي من الأمة الإسلامية.

وبوصلة ضبط الفضاء المعرفي لهذا التواصل بشقيه تعتمد على استحضار المضمون المعرفي للركن الأول للإسلام: التخلية ثم التحلية المنهجية. ويستدعي ذلك الأخذ بأسباب الرشد التي يتبين معها، وبها، الطريقُ إلى التخلص من ظاهرة: النفاق المنهجي الصريح أو الضمني، والذي قد يأخذ أحد شكلين: النقد الكلامي/ التقليد الفعلي، أو الصمت/ التقليد الفعلي، والتخلص من الرين المنهجي: بالتحرك من وضعية المفعول فيه العاجز المتشامخ في آن واحد، الجاهل بما لديه، وبما لدى غيره، الناظر لنفسه بعين غيره، إلى وضعية: الفاعل، أو المتفاعل، في نطاق التأسيس المنهجي الإسلامي، وتحقيق المناعة ضد: الفتنة بالمنهج، والتحلي بالتبتل المعرفي القائم على الحرص على المراجعة والمراكمة العلمية.

ومن أهم المؤشرات التي يمكن الخروج بها من هذه الدراسة، أن مفتاح الاستقامة المفاهيمية هو: التوصل إلى كلمة سواء بين كافة تيارات الفكر الإسلامي حول: الثابت والمتغير. وإثارة هذا السؤال الصحيح باعتباره نقطة انطلاق، هي السبيل إلى فك أسر المنهاجية الإسلامية من مقولة روَّجها المستشرقون، تزعم أن من مظاهر خصوبة الفكر الإسلامي تعدد اتجاهاته، وتباين أصول كل منها عن الآخر. وإذا جاز أن تصح مثل هذه المقولة بالنسبة لمنهجية من صنع الإنسان تفتقر إلى الناظم الخارجي المتعالي، كما هو الشأن في الغرب خلال القرون الأربعة الماضية، فإن ذلك لا يجتمع في مقام واحد مع منهاجية ناظمها هو: التوحيد. فالتنوع هنا لابد أن يكون تنوع الروافد التي تستمد ماء حياتها من نبع واحد، وتصب كل روافدها في مجرى واحد. والتوحيد بطبيعته ناظم جامع، يعبر عن فطرة الله

التي فطر الناس عليها. وهو ناظم لا يبحث عما يفرق، بل عمن يؤلف ويجمع.

ولا تعرف الوسطية التوحيدية الإفراط، ولا التفريط. فقط تعرف الإحسان باعتباره درجة ترتجى، والعدل باعتباره درجة لا يجوز الوقوف أدنى منها.

وإعادة بناء المفاهيم من أرضية التوحيد الإسلامي الجامع، التي تجمع بين المسقطين الرأسي والأفقي في تحديد فضاء المفاهيم، شرط أساسي - كما اتضح من هذه الدراسة - للخروج من حالة التيه، سواء في تشخيص أزمة الأمة، أو في تحديد المخرج منها. والقراءة التوحيدية وحدها، هي التي يمكن أن توصل إلى التشخيص الصحيح، والمخرج الحقيقي.

ومن أهم ركائز هذه القراءة: القراءة باسم الرب الذي خلق، وطرح الأسئلة الأربعة الصحيحة: لماذا تسعى الأمة إلى المعرفة؟ وما المعرفة التي تمكنها من تحقيق ما تسعى إليه؟ وما ضوابط هذا السعي؟ وكيف تتصرف في ثمرة المعرفة بعد حيازتها؟

وتستدعي هذه القراءة: الإخاء الإنساني (بما أن البشرية جمعاء في كل زمان ومكان تنتمي إلى نفس واحدة خلقها الله وخلق منها زوجها، وبث منهما رجالًا كثيرًا ونساءً)، والتعارف الإنساني (بين الشعوب والقبائل وكافة الأنساق المجتمعية) والتدافع (لحفظ الخصوصيات، وصيانة الحرية التوحيدية داخل جسد الأنا الإسلامي، وفي تعامله مع الآخر)، والتفعيل الحضاري (بتنظيم دائرة المباح، حتى تنسجم في دائرة الشرع التي يسبح فيها كل شيء بحمد الله، وإبداع آليات لتفعيل أمر الله ونهيه)، وصولًا إلى تمكين الله للأمة في الأرض (الذي يستدعي: إقامة الصلاة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، والوعي بأن عاقبة الأمور لله تعالى، وابتغاء العدل في كل حال، وتعظيم قاعدة: لا إكراه في الدين)، والتصحيح الحضاري (فالحركة من الإنسان غير المعصوم تستوجب على الدوام: المراجعة، والاستغفار، والتخلص من نفايات النفس الأمارة بالسوء، وغواية الغير، وصولًا إلى التوبة النصوح التي هي شرط خيرية الأمة)

والسبيل إلى مداومة هذه القراءة، وإتيانها ثمرتها المرجوة، المتمثلة في إرساء مدرسة إسلامية ذات تقاليد معرفية قادرة على إخراج الأمة، والبشرية، من الأزمة المعرفية الراهنة هو: الطواف حول نواة المنهاجية الإسلامية الصحيحة وكعبتها، وهي: المعايرة بالناظم التوحيدي الجامع. وبدون ذلك ستظل د.منى أبو الفضل تدق ناقوس الخطر، بإضاءاتها المعرفية: وحدها ثقافة الميزان هي التي ستنتشلنا من: فيزياء الأواني المستطرقة، التي تجعلنا كلما أردنا التحرر من شيء، انجرفنا في تيار مقابل، على منوال ثقافة التأرجح/ التمادي(321).

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات،،،

هوامش الدراسة

1 – انظر: د. فتحي حسن ملكاوي، حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل، إسلامية المعرفة، العدد الخامس والعشرون، ص 99 – 101.

2 – يرصد د. فتحي ملكاوي الاتهامات الموجهة لإسلامية المعرفة، والتي تشمل: مقولة عالمية المنهجية بالضرورة بعيدًا عن أي تأسيس عقدي، والزعم بأن المنهج أداة عامة وعالمية، وأن دعوة إسلامية المعرفة تضع الجماعة الإسلامية العلمية في (جيتو علمي)، وأن معظم ما تفرزه هذه المدرسة هو مجرد جراحة تجميلية للعلوم الغربية، وهو تغريب للإسلام أكثر من كونه أسلمة للمعرفة الغربية. انظر تفصيل هذه التهم في: المرجع السابق، ص 99 – 135.

3 – انظر: د. فتحي حسن ملكاوي، التفكير المنهجي وضرورته، إسلامية المعرفة، ربيع 2002، ص 38، ص 52. قارن مع تحديد محمد أمزيان للتحديات التي تواجه المنهج الإسلامي في بناء المعرفة في: د. محمد أمزيان، أصول المنهج المعرفي من القرآن والسُّنّة، المسلم المعاصر، فبراير 1998، ص 135 – 146. وقارن مع خصوصيات المنهجية الإسلامية، في النموذج الذي يبنيه د. سيف الدين عبد الفتاح، والذي يكشف عن المبالغة في مقولات د. ملكاوي. انظر: د. سيف الدين عبد الفتاح، مدخل القيم: الإشكالية ومحاولة التأصيل، المسلم المعاصر، أغسطس 1998، ود. سيف الدين عبد الفتاح، مدخل القيم: المفردات والمنظومة، المسلم المعاصر، نوفمبر 1998)

4 – انظر: التقديم لـ د. عبد الحميد أبو سليمان، أسلمة المنهاجية والعلوم السلوكية، ضمن: د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون) المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، الجزء الثاني، تحرير: الطيب زين العابدين، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1992، ج 1، ص 1 – 13.

5 – المرجع السابق، ج1، ص 22 – 36. قارن مع الدراسة الرائدة للفاروقي حول: الفرضيات التأسيسية للرؤية الكلية الصهيونية: د. إسماعيل الفاروقي، أصول الصهيونية في الدين اليهودي، القاهرة، مكتبة وهبة، 1988.

6 – د. إسماعيل الفاروقي، نحو جامعة إسلامية، ترجمة د. محمد رفقي محمد عيسى، مجلة المسلم المعاصر، نوفمبر 1982، أغسطس 1983، ص 47 – 54.

7 – د. إسماعيل الفاروقي، الإسلام والمدنية، قضية العلم، ترجمة: صلاح الدين حفني، أغسطس 1983، ص 5 – 11، ص 21.

8 – محمد المبارك، نظام الإسلام العقائدي في العصر الحديث، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1989، ص 5 – 12.

9 – د. صلاح إسماعيل، كيف نتعامل مع القرآن والسُّنّة، قراءة في: د. يوسف القرضاوي، كيف نتعامل مع القرآن، د. على جمعة، السُّنّة النبوية وضوابط التعامل معها، د. جمال الدين عطية، دليل تكشيف القرآن الكريم، د. سيد دسوقي، لمحات في التفسير الحضاري للقرآن الكريم، ضمن: د. حسني محمد نصر (وآخرون) قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، مستخلصات أفكار وندوات ومحاضرات المعهد العالمي للفكر الإسلامي (1986 – 1996)، لقاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1997، ص 85 – 88.

10 – انظر: المستشار طارق البشري، افتتاحية حولية: أمتي في العالم، القاهرة: مركز الحضارة للدراسات السياسية، 1999، ص 2 – 8.

11 – المستشار طارق البشري، حول منهج النظر المعاصر في التاريخ الإسلامي، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1990، أوراق غير منشورة، ص 1 – 8.

12 – من أهم الأدبيات التي تمثل هذا التوجه، الدراسة التي أعدها د. جمال الدين عطية، بمساعدة اثنين من الباحثين الشبان، في تقويم منهجية إسلامية المعرفة. والأهم من متن هذه الدراسة الذي يزيد قليلًا عن مائتى صفحة هو الملاحق الاثنين والعشرين التي ذيلت بها الدراسة، والتي غطت ما يزيد قليلًا على مائة صفحة. وتحدد الدراسة المبدأ الذي يقوم عليه ما تسميه (تيار الأسلمة؛ لأنه سيتضح لاحقًا أنها لا تستسيغ وصفه بالمدرسة) حول: التفاعل بين الإسلام وما انبثق عنه من علوم، وبين العلوم الحديثة. وتتضمن عملية التفاعل هذه: النظرة الكلية الإسلامية، والقيم الضابطة للسلوك الإنساني، والجوانب المعرفية في القرآن والسُّنّة، والمناهج المتعددة المقترحة لتفعيل هذا المبدأ، والتطبيقات العلمية في العلوم المختلفة، وتطوير العلوم الشرعية بما يعوض قرون التوقف والجمود، بعد نشأة تلك العلوم في القرن الأول الإسلامي، وإصلاح مناهج الفكر الإسلامي. انظر: د. جمال الدين عطية (وآخران) إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة: الجمعية العربية للتربية الإسلامية، 2004، ص 2 – 3.

13 – المرجع السابق، ص 6 – 11. خصصت الدراسة خمس عشرة صفحة فقط لصدر الإسلام، وأشارت باقتضاب بالغ في عرضها للمنهج العلمي المستخلص من القرآن إلى خمسة مناهج، وعشر طرق للاستدلال، ثم قفزت إلى القرون الثلاثة الأخيرة، دون أي تفسير لذلك. ولم يتنبه الذاهبون إلى هذا الرأي إلى مفارقة التزامن بين ظهور علم الكلام وترجمة كتب الأوائل، والتباعد الزمني بين عهد ما يسمى بالفتنة الكبرى التي هي مفهوم من صنع المستشرقين،وظهور هذا العلم. ويرى الباحث في ضوء ذلك أن هناك حاجة لمراجعة إقحام أحداث صدر الإسلام في هذا الصدد.

14 – د. صلاح إسماعيل، كيف نتعامل مع القرآن والسُّنّة، مرجع سابق، ص 91 – 101.

15 – د. جمال الدين عطية (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 16 – 22، ص 27 – 29. وعلى الطرف الآخر من متصل العلاقة بين المنهجية الغربية والمنهجية الإسلامية، نجد دراسة تدعو إلى المفاصلة المنهجية بينهما، وترفض منهجية العلوم الاجتماعية الراهنة في عالمنا الإسلامي لكونها غربية المنبع، وتحدد ثوابت المرجعية المنهجية الإسلامية بـ: الربانية، الثبات، الشمول، التوازن، الإيجابية، الواقعية، التوحيد د. إبراهيم بشير، الاتجاه الأيديولوجي كمنهج معياري في التحليل السياسي المعاصر، دراسة مقارنة لتمييز أيديولوجية سياسية إسلامية كوحدة تحليل في دراسة الظاهرة والسلوك السياسي، ضمن: د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون) المنهجية الإسلامية... مرجع سابق، ج2: 309 – 321. الجزء الثاني، تحرير: الطيب زين العابدين، هيردن الملحد العالمي للفكر الإسلامي، 1992.

16 – د. جمال الدين عطية (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 34 – 54.

17 – المرجع السابق، ص 58 – 66.

18 – المرجع السابق، ص 67 – 74، ص 151. وتستعرض هذه الدراسة نماذج مبكرة لمنهجية إسلامية المعرفة فيما بين الحربين العالميتين، تشمل: د. محمد عبد الله دراز، وعبد الرازق السنهوري، ومحمد باقر الصدر وغيرهم. انظر المرجع السابق، ص 79 – 101. وتختتم الدراسة مرحلة ما قبل قيام المعهد بالإشارة إلى إمساك حركة الإخوان المسلمين، وطلائع الحركة الإسلامية من الوافدين والمهاجرين إلى الغرب، لواء التجديد الإسلامي، المرجع السابق، ص 102 – 103.

19 – د. حسن عبد الحميد عبد الرحمن، الأبعاد الحقيقية لمنهجية الفكر العربي الإسلامي، المنهج في النسق الفقهي الإسلامي، ضمن: د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون) المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، ج2، ص 106 – 110.

20 – المرجع السابق، ص 116 – 124، ص 132 – 145. نود الإشارة إلى ملاحظات مهمة هنا. فهذه الدراسة بزعمها استبعاد القرآن المكي من نطاق التشريع بحجة أن مجاله هو التوحيد، تكشف عن الأرضية العلمانية لها، ولا تقيم وزنًا للتوحيد كناظم للنموذج المعرفي الإسلامي، ولا لوجود جماعة إسلامية منظمة في مكة والحبشة قبل المدينة، وتصور النموذج المعرفي الإسلامي وكأنه نشأ اعتبارًا من العهد النبوي كتطور طبيعي، ضابطه هو الواقع وليس الوحي. ومن الغريب أن تصدر مثل هذه الدراسات في مؤتمر للمعهد حول المنهجية الإسلامية للعلوم السلوكية، مما يؤكد على أهمية المراجعة النقدية الدورية لما ينشر تحت مظلة المعهد من إنتاج علمي. قارن مع الدراسة الرائدة للفاروقي عن التوحيد التي تبين أن الدين يتشكل من: الغاية من الحياة، تفعيل مادة الزمان والمكان، عملية التاريخ. ولا موضع في ظل هذه الرؤية التوحيدية لثنائيات: الفرد/ المجتمع، الديني العلماني، العلم/ القيم. كما أنه لا موضع لتعلية الواقع على الشرع. فالخلاص فعل إنساني مضمونه هو الانتفاع بالطبيعة في إطار القانون الأخلاقي المحدد بالأمر الإلهي الذي يؤسس للنظرية الاجتماعية للأمة ككيان اجتماعي من أهم سماته أنه: كيان عابد، كلي، حر، رسالي، دينامي، مترابط بشكل عضوي، نواته هي الأسرة، ولا موضع فيه للتمركز حول العرق. انظر:

Ismail Raje al Faruqi, Tawhid: Its Implications for Thought and life, Herden, the International Institute of Islamic Thought,1982, pp. 110 – 122,pp. 143 - 160.

وانظر أيضًا: د. إسماعيل الفاروقي، الإسلام والمدنية، وقضية العلم، ترجمة: صلاح الدين حفني، مجلة المسلم المعاصر، أغسطس 1983، ص 21.

21 – د. حسن عبد الحميد عبد الرحمن، الأبعاد الحقيقية لمنهجية الفكر العربي الإسلامي، مرجع سابق، ص 153 – 160، ص 165.

22 – المرجع السابق، ص 10 – 114، ص 125 – 126.

23 – علي عثمان محمد صالح، منهجية دراسة الثقافات، ضمن: د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، الجزء الثاني، ص 410 – 425.

24 – د. عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، ضمن: د. حسن عبد الله الترابى (وآخرون)، المنهجيـة الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، جـ 1، ص 108– 109، ص 121– 124.

25 – يلمس الباحث تناقضًا محيرًا هنا. فالمنهاجية التقليدية تُتَّهم بأنها تلحق أقوال السلف للقرآن والسُّنَّة، وهي محملة بجاهليات أمم دخلت في الإسلام. والمنهج الأصولي يُمدح بأنه قدم للبشرية: فكرًا حضاريًّا غير مسبوقٍ. والتكامل بين الوحي والكون والعقل مكن السلف الأول من الإبداع. انظر: تقديم د. عبد الحميد أبو سليمان لمؤتمر المنهجية الإسلامية، ضمن: د. حسن الترابي (وآخرون)، مرجع سابق، ج 1، ص 6 – 14. ويدعو د. أبو سليمان إلى إعادة قراءة تراثنا ومصادر معرفتنا بما يسميه: كل ما لدينا من قدرة تحليلية. انظر: د. صلاح إسماعيل: إسلامية المعرفة، قراءة في: د. طه العلواني، إسلامية المعرفة، الجذور التاريخية للأزمة الفكرية، د. جمال الدين عطية، نحو فلسفة إسلامية للعلوم، كيف نتعامل مع الواقع، د. عبد الوهاب المسيري، النماذج المعرفية والأسئلة الكلية: أفكار وتصورات أولية، سمينار حول: صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية للفاروقي، سمينار حول: أسلمة العلوم أم تغريب الإسلام، لضياء الدين سردار، ضمن: د. حسني محمد نصر (وآخرون) قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، مستخلصات أفكار وندوات ومحاضرات المعهد العالمي للفكر الإسلامي (1986 – 1996)، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1997، ص 18. وترى دراسة أخرى عكس ما يقرره د. عبد الحميد أبو سليمان، من انفصال بين الفقهاء والساسة في صدر الإسلام، وتقرر أن حركة العلم لا تنفصل في السياق الإسلامي عن السياسة، وأن علم أصول الفقه هو علم الكليات والمقاصد، وهو المعبر الحقيقي عن المشروع السياسي للعلماء. انظر: د. عبد المجيد الصغير، الفكر الأصولي وإشكالية السلطة العلمية، قراءة في نشأة علم الأصول ومقاصد الشريعة، مراجعة: د. إبراهيم محمد زين، بيروت: دار المنتخب، 1994، ص 156.

26 – د. طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة، تشخيص ومقترحات علاج، هيردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1989، ص 4 – 13.

27 – محسن عبد الحميد، تجديد الفكر الإسلامي، هيردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص 93 – 113، ص 121. وتصل هذه الدراسة إلى حد الزعم بأن: الجاهلية الجديدة (التي تريد بها: ما تسميه خروج المسلمين من وعاء الإسلام إلى وعاء الحضارة الغربية في

عهد حسن البنا) مناظرة (للجاهلية الأولى التي واجهها النبي في بداية دعوته)، وتذهب إلى أنه لم تظهر بعد عهد الصحابة دعوة تجديدية جماعية منظمة تقدم الإسلام على نحو متوازن ومتكامل إلا على يد حسن البنا. انظر:المرجع السابق، ص 122 - 123. ويرى الباحث أن تلك المقولات تتناقض بشدة مع ما ذكرته هذه الدراسة ذاتها من تواصل الجهود التجديدية على مدى التاريخ الإسلامي.

28 - المرجع السابق، ص 129 - 136.

29 - المرجع السابق، ص 167 - 173.

30 - المرجع السابق، ص 181 - 192.

31 - د. عبد اللاوى محمد، مشكلة المنهج عند المفكرين المسلمين المعاصرين وعند المحدثين، محاولة إنشاء علوم إنسانية إسلامية، ضمن: د. حسن الترابى (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، جـ 1، ص 60- 63.

32 - المرجع السابق، ص 66 - 82.

33 - د. علي القريشي، العلماء بين عوامل التخصص وتكامل المعرفة، المسلم المعاصر، أغسطس 1998، ص 97 - 106.

34 - د. إسماعيل الفاروقي، حساب مع الجامعيين، المسلم المعاصر، رجب 1402 / مايو 1982، ص 48 - 51، د. محمد معين صديقي، الأسس الإسلامية للعلم، هيردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1989، 10 - 11.

35 - د. إسماعيل الفاروقي، حساب مع الجامعيين، مرجع سابق، ص 52 - 57.

36 - د. أحمد فؤاد باشا، نحو إعداد الشباب المسلم لمواجهة التحديات العلمية والحضارية بالإسهام في أسلمة العلوم الكونية، المسلم المعاصر، ربيع الثاني 1421 / يوليو 2000، ص 25 - 32.

37 - يرى الباحث أن هذا هو التناقض بعينه. فالقرآن نزل في مجتمع بدوي. ولا ندري ما هو الرشد في الجاهلية الأولى؟ ألا يستبطن ذلك خرافة التطور الخطي للأديان؟ ومن المقولات التي لا تقف على ساق، مقولة أن الإسلام هو أول دين يوحد بين مسئولية الإنسان في الدنيا، وفي الآخرة، وأن كل الحضارات الأخرى قامت على الشرك، وأن الإسلام هو أول مذهبية مبنية على التوحيد. ولو كانت هذه الدراسة تعتبر الإسلام هو الدين الصحيح منذ بداية الخلق إلى قيام الساعة، ما ذهبت إلى مثل هذا الرأي. انظر: محسن عبد الحميد، مرجع سابق، ص 145 - 156.

38 – د. جمال الدين عطية (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، تقرير ندوة لوجانو، ص 3 – 6. وقررت هذه الندوة البدء في مسح شامل للكتب الإسلامية ذات العلاقة بالمنهجية. ص 10. ويكشف ذلك بذاته عن أن الجمعية الثقافية لاتحاد الطلبة المسلمين لأميركا الشمالية التي نظمت هذه الندوة عملت بأسلوب: العصف الفكري، ولم تبدأ بوضع ورقة عمل من أمهات الكتب المعنية بالمنهجية.

39 – المرجع السابق، ص 11 – 14. وهكذا انصبت تصورات مؤسسي مشروع إسلامية المعرفة في مجال المنهجية على: إثارة أسئلة، مسكونة إلى حد بعيد بالثنائيات التي بثتها المرجعية الغربيـة في عقل المسلمين المعاصرين، بما لذلك من آثار سلبية حتى الآن. ومع أن مؤسسي المعهد أجمعوا من البداية على التصور الذي طرحه الفاروقي، وعلى عدد من الإجراءات الكفيلة بالخروج من هذه الأزمة الفكرية، مثل: البدء بمراجعة شاملة للعلوم الشرعية، وإقامة أكاديميات متخصصة على أساس التكامل بين الباحثين في كافة التخصصات لتحقيق الانفتاح بين العلوم، والتعامل الواعي مع الواقع بإمداده بالمناهج والبرامج والخطط الكفيلة بإقامة نظام تعليمي موحد مؤسس على إسلامية المعرفة، إلا أن عملية إحياء المنهاجية الإسلامية غلب عليها طابع رد الفعل، وليس الفعل، في ضوء عدة مؤشرات أهمها: انعقاد أول مؤتمر علمي لهذا الغرض في أوروبا في يوليو 1977، واتخاذ المعهد العالمي مقرًّا له خارج العالم الإسلامي في عام 1981، وإعلان خطة إسلامية المعرفة من خارج قلب العالم الإسلامي، في إسلام أباد، وازدهار التجربة في ماليزيا ذات الأغلبية غير المسلمة، وليس في بيئة إسلامية، وانعقاد مؤتمر (بناء المنهاجية الإسلامية) مع التركيز على العلوم السلوكية، واعتبارها بؤرة كافة العلوم الإنسانية، محاكاة للاهتمام الغربي بتلك العلوم في ذلك الحين. بل وصل الأمر بأحد رموز المعهد الفكرية إلى حد اعتبار السياسة والاقتصاد والتربية مجرد تطبيقات لفرضيات العلوم السلوكية وقواعدها (قارن مع النموذج الفاروقي القائم على البحث عن ثغرات المعرفة الغربية بالغوص في الفلسفة وتاريخ الأديان. انظر:

Imad al - din Khalil, Islamization of Knoweldge: A Methodology, Hernden, Reviewed by: Masudul Alem Choudhury, The American Journal of social sciences(AJISS), Vol. 9 No. 2, 1992, pp 227 – 238

40 – د. جمال الدين عطية (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 132.

41 – المرجع السابق، ص 170 – 174.

42 – المرجع السابق، ص 176 – 180.

43 – المرجع السابق، ص 183 – 210.

44 – المرجع السابق، الملحق الثالث، ص 2. ولا يخفى أن هذه العناوين متداخلة، ويمكن لأي منها أن يستدعي بقيتها.

45 – المرجع السابق، الملحق الثالث، ص 6 – 7. ساهم الباحث في مشروع الترجمة: بالمعهد، الذي توقف أيضًا في فرع المعهد بالقاهرة منذ بداية التسعينيات. ومن أهم الملاحظات ذات الدلالة على حالة المنهجية في التطبيق بالمعهد أن تلك المساهمة التي تضم قرابة سبعة وأربعين دراسة مترجمة، لا تزال حتى إعداد هذا البحث مدرجة في أربعة ملفات غير منشورة. والأغرب من ذلك أن معظمها أصبح يفتقر إلى أدنى درجات التوثيق العلمي. فالملف الأول يحتوي على: أربع دراسات مترجمة، إحداها لا يعرف مصدرها الأجنبي على وجه الدقة. أما الملف الثاني فيحتوي على سبع دراسات، يوجد النص الأصلي مع ترجمة: اثنتين منها فقط. ويضم الملف الثالث اثنتين وعشرين دراسة، من بينها واحدة فقط يوجد الأصل الأجنبي لها كاملًا، وأخرى يوجد جزء من أصلها الأجنبي. أما الملف الرابع فتوجد به اثنتا عشرة دراسة منها سبع دراسات بلا نص أصلي، وأخيرًا يوجد في الملف الخامس خمس دراسات، ثلاث منها لا يوجد النص الأصلي لها. ومن بين عناوين هذه الدراسات: أسلمة العلوم: فلسفتها ومنهاجيتها، منهاجية البحث في العلوم السياسية، القرآن والعلم الحديث: ملاحظات على المنهاجية، أسلمة المعرفة وبعض القضايا المنهاجية في بناء النموذج: حالة العلوم الاجتماعية، مقدمة لعلم إسلامي، البحث عن منهاجية إسلامية، مناظير إسلامية لبناء النظرية في لعلوم الاجتماعية.

46 – جاءت هذه التوصيات في ندوة: المنهجية في الفكر الإسلامي، قسطنطينة: جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، 1989. انظر: المرجع السابق، الملحق 14، ص 4 – 8.

47 – د. جمال الدين عطية (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 10. ولا يخفى أن ذلك دليل على الاختلاف في صفوف القائمين على إسلامية المعرفة. فالمدرسة الواحدة تقبل، بل تقوم على، التنوع في الفكر، والحرية الفكرية، والنقد البناء، ولا تستبعد إلا اختلاف التضاد. وليست هناك أية حاجة بالمنطق لوجود عدة مدارس ما لم يكن كل منها معبرًا عن مشروع مغاير، وإلا كنا أمام تكرار لا معنى له.

48 – المرجع السابق، ص 11.

49 – المرجع السابق، الملحق السادس، ص 1 – 4.

50 – انظر: المناقشات والتعقيبات على بحوث ندوة التأصيل الإسلامي للخدمة الاجتماعية، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1991،ص 183 – 187.

51 – انظر في التفاصيل: د. عبد الحميد أبو سليمان، الأمن والسلام الاجتماعي، هدف نظام العقوبات الإسلامي: تأملات في نتائج دراسة اجتماعية لسكن الطلاب الجامعيين، إسلامية المعرفة، العدد 14، ص 167 – 168.

52 – انظر: د. عبد الوهاب المسيري، التيارات الفكرية الغربية المعاصرة وأثرها في الشرق المسلم، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الموسم الثقافي، 1993 / 1994، ص 1 – 5. وواضح أن كل من هذه المحاور يتداخل مع الآخر، بشكل يؤكد غموض مفهوم المنهجية.

53 – انظر في التفاصيل، د. نادية مصطفى، ود. سيف الدين عبد الفتاح (وآخرون)، المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية حقل العلوم السياسية نموذجًا، القاهرة، مركز الحضارة للدراسات السياسية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2000، ص 25 – 26. وقام المعهد العالمي للفكر الإسلامي بجهود هامة من أجل نقل الخبرة في مجال التأسيس المنهجي، والمراكمة العلمية، شملت عقد دورات تدريبية في المنهجية الإسلامية، تجمع بين التنظير والتطبيق. واحتوت فاعليات دورة المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية إحدى عشرة دراسة في التأسيس النظري للمنهاجية وإشكالياتها، والعديد من المحاضرات حول الخبرة البحثية والتدريسية، وورش عمل تدريبية في أربعة مداخل منهاجية هي: المقاصد، السنن، التحليل الثقافي، بناء المفاهيم. انظر المرجع السابق، ص 1 – 8. وعنيت هذه الدورة بتعريف المنهجية الإسلامية، وكشفت الأوراق البحثية المقدمة فيها عن حقيقة استمرار عدم الاتفاق على تعريف محدد لها.

54 – المرجع السابق، ص 52.

55 – انظر في التفاصيل، المرجع السابق، ص 32 – 45. وقارن مع تحديد محاور النظام المعرفي الإسلامي في دراسة أخرى بـ: دراسة مناهج التعامل مع كل من الوحي والتراث، ونقد المناهج والتجارب، وبناء منهج تجديدي توحيدي. انظر د. محمود على الرشدان، حول النظام المعرفي في القرآن الكريم، إسلامية المعرفي، خريف 1997، ص 18.

56 – انظر: د. لؤي صافي، في معنى المنهاجية الإسلامية، ضمن: د. نادية مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح، المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية حقل العلوم السياسية نموذجًا، مرجع سابق، ص 66 – 67.

57 – المرجع السابق، ص 70 – 71.

58 – انظر: د. لؤي صافي، في المنهجية العلمية والتنظير السياسي، المسلم المعاصر، نوفمبر 1996، ص 32 – 38

59 – المرجع السابق، ص 45 – 59.

د. منى أبو الفضل، المنظور الحضاري وخبرة تدريس النظم السياسية العربية، ضمن: د. نادية مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح، المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية حقل العلوم السياسية نموذجًا، مرجع سابق، ص 109 – 116.

60 – انظر د. فتحي ملكاوي، حلقة دراسية حول إسلامية المعرفة، ومنهجية البحث من منظور إسلامي في جامعة حمد راد في دلهي بالهند، إسلامية المعرفة، يوليو 1996، ص 195 – 197.

61 – د. عماد الدين خليل، المنهج العلمي والروح العلمية لدى ابن خلدون وصلتها بالإسلامية، العراق، د. ت، د. ن، ص 1 – 23.

62 – الملاحظ أن أحد أدبيات إسلامية المعرفة استخدمت مفهوم المنهج بمعنى الإعداد العلمي لمادة تعليمية فقط، رغم أن عنوانها هو: منهاجية إسلامية. انظر: د. علي القريشي، نحو منهاجية إسلامية علمية لتدريس مادة النظام السياسي الإسلامي، المسلم المعاصر، نوفمبر 1996، ص 69– 85واستخدم د. محمد البلتاجي، مفهوم المنهج، بمعنى: طريقة التفكير وخطته، ورأى أن لكل مجتهد منهج خاص به، وإن كانت مناهج المجتهدين في لحظة تاريخية معينة تتشابه فيما بينها. ويتضح من طريقة البلتاجي في استنباط المنهج، أنه يعني لديه: التثبت من نسبة أعمال فكرية معينة لمن يبحث عن مناهجهم، ثم استخلاص ضوابط طريقة تفكيرهم منها، وبيان موقفهم من مصادر التشريع، وأهم المصطلحات العلمية التي يستخدمونها. (انظر في التفاصيل: د. محمد البلتاجى، مناهج التشريع الإسلامي في القرن الثاني الهجري، القاهرة: دار السلام للطباعة والتوزيع والترجمة، 2004، ص 20، ص 36، ص 594 – 599. وانظر أيضًا د. محمد البلتاجي، منهج عمر بن الخطاب في التشريع، القاهرة: دار السلام، 2003. ويبدأ البلتاجي هذا الكتاب بمقولة أن أساس الحاجة إلى طريقة في التفكير هو كون النصوص متناهية ومحدودة بعكس الوقائع. انظر: المرجع السابق، ص 35 – 36.

63 – انظر: د. محمد ياسين عريبي، مثلث المنهج التجريبي، المسلم المعاصر، أغسطس 1993، ص 120 – 125.

64 – المرجع السابق، ص 126، 130 – 132، ص 141.
65 – د. محمد عمارة، معالم المنهج الإسلامي، القاهرة، دار الشروق، 1991، ص 19 – 21.
66 – يستعير د. سيف عبد الفتاح مفهوم: البراديم من "توماس كون"، ولكنه يطوره ليخرج بنموذج إرشادي إسلامي يشمل: الرؤية الكلية، العنصر المفاهيمي، تحديد الإشكاليات البحثية، قواعد التفسير. انظر: د. سيف الدين عبد الفتاح، مدخل القيم الإشكالية ومحاولة التأصيل، مجلة المسلم المعاصر، ربيع الآخر 1419/ أغسطس 1998، ص 44 – 47.
67 – د. علي جمعة، د. عبد الخبير عطا، حازم سالم، نحو منهاجية اجتهادية في فقه الإقلاع والتجاوز الحضاري: فقه السياسة الشرعية بين الضروريات والمجالات والضوابط، ضمن د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكريم أبو سل، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995، ص 107 – 110.
68 – المرجع السابق، ص 54 – 60.
69 – المرجع السابق، ص: 63 – 70، ص، 88.
70 – المرجع السابق، ص 92 – 93.
71 – المرجع السابق، ص 94، ص، 98، ص 100 – 102، ص 104 – 105.
72 – د. علي جمعة، الطريق إلى التراث، القاهرة: نهضة مصر للترجمة والنشر والتوزيع، 2004، ص 22 – 27.
73 – د. محمود عايد الرشدان، حول النظام المعرفي في القرآن الكريم، إسلامية المعرفة، خريف 1997، ص 9 – 18. قارن مع: محمد أمزيان، أصول المنهج المعرفي، إسلامية المعرفة، خريف 1997، ص 88 – 127. حيث يدرج العقل ضمن مصادر المعرفة، ويضع في مقدمة الخواص المنهجية للمنهج المعرفي الإسلامي: المعاينة الحسية للتثبت من صحة الفرضيات.
74 – انظر: المرجع السابق، ص 20، ص 40 – 42.
75 – انظر في التفاصيل: د. محمد محمد أمزيان، تلازم الموضوعية والمعيارية في الميثودولوجيا الإسلامية، المسلم المعاصر، رجب 1411 هـ فبراير 1991.
76 – د. عبد الرحمن النقيب، بدرية صالح الميمان، تأصيل المفاهيم التربوية، ضرورة أولية للإصلاح التربوي، القاهرة: دار النشر للجامعات، 2002، ص 185، ص 220، ص 230 – 231.
77 – د. محمد الحسن بريمة، الظاهرة الاجتماعية ونظامها المعرفي في القرآن الكريم، ضمن: د. فتحي حسن ملكاوي (محرر) نحو نظام معرفي إسلامي، حلقة دراسية، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 10، 11 يونيو 1998، ص 221 – 225، ص 228 – 234، ص 237 – 241.

78 – د. أحمد فؤاد باشا، مستويات الموضوعية العلمية ودلالاتها في إطار نظرية العلم الإسلامية، مجلة المسلم المعاصر، فبراير 1993، ص 80 – 86.

79 – د. محمد عمارة، إسلامية المعرفة: البديل الفكري للمعرفة المادية، المسلم المعاصر، رجب 1412 / فبراير 1992،: 5 – 12، 16 – 23.

80 – د. أحمد فؤاد باشا، نحو إعداد الشباب المسلم لمواجهة التحديات العلمية والحضارية بالإسهام في أسلمة العلوم الكونية، المسلم المعاصر، ربيع الثاني 1421 / يوليو 2000، ص 20 – 25.

81 – د. عبد الحميد أحمد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، هيردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1991، 16 – 25، ص 35 – 36.

82 – انظر تقديم: نصر عارف لكتاب: د. حسني محمد نصر (وآخرون) قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، مستخلصات أفكار ونـدوات ومحاضرات المعهـد العالمي للفكر الإسلامي (1986 – 1996)، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1997، ص 1 – 8.

83 – د. صلاح إسماعيل: إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص 17 – 21 ولا نعدم من يتحدث عن: الموضوعية بمدلولها الإيماني لا المادي. انظر: د. صلاح عبد المتعال، المنهجية الإسلامية والمعايير الأخلاقية للبحث، ضمن: د. حسن الترابي (وآخرون) المنهجية الإسلامية...، مرجع سابق، جـ 1، ص 241. بل تذهب إحدى الدراسات إلى القول بأن فكرة عصمة التراث وعدم الحاجة إلى مراجعة أقوال الأئمة في النصوص، سادت في العالم الإسلامي من أمد طويل، وأن الدولة العثمانية راجعت قدراتها المادية في مواجهة الزحف الغربي، في حين لم تراجع فكرها بسبب الظن بأنه فكر معصوم. انظر: د. صلاح إسماعيل، إسلامية المعرفة..، مرجع سابق، ص21.

84 – د. صلاح إسماعيل: إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص 22 – 42.

85 – د. صلاح إسماعيل، دراسة العلوم من منظور إسلامي، قراءة في ثمانية محاضرات: د. علوان راغب النجار، إعادة كتابة العلوم من منظور إسلامي، د. جعفر شيخ إدريس، دراسة العلوم الإنسانية من منظور إسلامي، د. زكي إسماعيل، تأصيل علم الإنسان بين القرآن والسُّنّة، د. جمال الدين عطية، نحو علم إنسان إسلامي، د. محمد عبده صيام، نحو تصنيف العلوم من منظور إسلامي، ضمن: د. حسني محمد نصر (وآخرون) قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، مرجع سابق، ص 54 – 55.

86 – المرجع السابق، ص 67 – 77.

87 – د. إبراهيم أحمد عمر، العلم والإيمان، مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام، هيردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1990، ص 26 – 31، 41 – 48، 59 – 67.

88 – د. صلاح إسماعيل، موقفنا من الفكر الغربي وموقف الغرب من الحضارة الإسلامية، قراءة في محاضرات: د. أحمد صدقي الدجاني (وآخرون)، ضوابط استخدام آليات الفكر الغربي بواسطة المسلمين، د. نصر محمد عارف، مفهوم العلم في الفكر الغربي، ضمن: د. حسني محمد نصر (وآخرون) قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، ص 131 – 145، ص 158 – 159.

89 – د. أحمد فؤاد باشا، مستويات الموضوعية العلمية ودلالاتها في إطار نظرية العلم الإسلامية، مرجع سابق، ص 77 – 89.

90 – د. طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة، تشخيص ومقترحات علاج، هيردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1989، ص 33. وتتسلل المفاهيم الغربية: تتسلل الدلالات الكامنة للمفاهيم الغربية، لتصيب الكثيرين، حتى من عرف عنهم الضلاعة في تفكيكها. فالمسيري يصف الإنسان بأنه: حيوان ذكي ناطق ثقافي. ود. زكي إسماعيل يتحدث عن: عرض قضايا ونظريات العلوم الإنسانية على أصول الشريعة، للجمع بين: يقين الوحي، وحقيقة الوضع الكوني، لتأسيس: علم أنثروبولوجي إسلامي (د. زكي إسماعيل، نحو تأصيل علم الإنسان بين القرآن والسُّنّة، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1993، محاضرة غير منشورة، ص 5 – 13، 21.

ويفكك د. جعفر شيخ إدريس، مفهوم الموضوعي، مبينًا أن وراءه مقولة مختزلة هي أن: منهج العلماء يؤدي إلى قول واحد، ومنهج الفقهاء يؤدي إلى قولين، في المسألة الواحدة. والواقع أن العالم والفقيه على السواء يدخلان مجال البحث بمسلمات وأفكار مسبقة. والإطار الإلحادي الراهن للعلم ينكر الخالق، وينكر وجود النفس البشرية، وينفي حاجة الكون لتفسير من خارجه. انظر: د. جعفر شيخ إدريس، مناهج العلوم الإنسانية ومشكلاتها، السعودية: مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، دراسة غير منشورة، ص 2 – 10.

91 – د. محمد محمد أمزيان، أصول المنهج المعرفي من القرآن والسُّنّة، المسلم المعاصر، فبراير 1998، ص 89 – 96.

92 - انظر: Aliyn Usanan Tilde. A Critique of Islamization of the sciences: Its Philosophy and Methodology. Reviewed by: Jafer Shykh Idris. The American Journal of social sciences(AJISS). Vol. 6 No. 1. 1989.pp. 201 - 208.

93 - د. عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ج 1، ص 14 - 23.

94 - د. توفيق حمارشة علاقة علوم الشريعة باللغة العربية، ضمن د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكريم أبو سل، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995، ص 49.

95 - د. محمد محمد أمزيان، أصول المنهج المعرفي من القرآن والسُّنّة، مرجع سابق، ص 99 - 111.

96 - د. علي جمعة، في الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 36 - 39.

97 - المرجع السابق، ص 17 - 21.

98 - د. محمد عاشور، السنن الإلهية: مصادرها وضوابطها، المسلم المعاصر، يناير 2004، ص 89 - 91.

99 - انظر: د. جمال الدين عطية محمد، سمينار "سنن الله في الآفاق والأنفس"، القاهرة: المعهد العالى للفكر الإسلامي، ديسمبر 1989، يناير 1990.

100 - انظر: د. محمد عاشور، مرجع سابق، ص 93 - 124.

101 - انظر في التفاصيل د. جمال الدين عطية، سمينار سنن الله في الآفاق والأنفس"، المرجع السابق، ص 2 - 13، 17 - 36. ولقد عبر د. حسين عبد القادر عن هذه التحفظات بسؤال دال: ما جدوى طرح هذا الموضوع طالما أنه ليس هناك اتفاق حول تعريفات أولية لعناصره؟ المرجع السابق ص 64.

102 - انظر: المرجع السابق، ص 81 - 84.

103 - المرجع السابق، ص 87 - 108. قارن مع دراسة أخرى اعتبرت: التوجيه الإسلامي للعلوم، وأسلمة المعرفة، وأسلمة المناهج مترادفات. انظر د. نفين عبد الخالق مصطفى، مدخل لصياغة مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم، المسلم المعاصر، مايو 1992، ص 9. وتشمل الخصائص الوظيفية للمفهوم كما تحددها الدراسة الأخيرة: تحقيق التواصل مع الماضي، والإجابة على أسئلة الحاضر، وإثراء فلسفة العلوم الإسلامية. انظر المرجع السابق، ص 10.

104 - عبد الحليم محمد أحمد، خواطر حول أزمة العقل المسلم المعاصر، المسلم المعاصر، شوال 1394 / نوفمبر 1974، ص 14 - 18. وانفرد د. نصر عارف، من بين من اطلع الباحث على إنتاجهم العلمي لإعداد هذا البحث، بتحديد التراث بفترة تبدأ من صدر الإسلام وتنتهي في عام 1915 كبداية لما يسميه المرحلة المعاصرة، وهو العام الذي شهد صدور

كتاب: مبادئ علم السياسة، ترجمة سليم عيد، الذي لا يختلف في مضمونه عما يدرس في مبادئ علم السياسة حتى الآن. انظر: د. نصر محمد عارف، في مصادر التراث السياسي الإسلامي: دراسة في إشكالية التعميم قبل الاستقراء والتأصيل، هيردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1994، ص 90 – 92، ص 232 – 343.

105 – المرجع السابق، ص 10.

106 – عبد الحليم محمد أحمد، مرجع سابق، ص 20 – 28.

107 – د. نصر محمد عارف، في مصادر التراث السياسي الإسلامي، مرجع سابق، ص 12.

108 – د. محمد عمارة، معالم المنهج الإسلامي، مرجع سابق، ص 5 – 18.

109 – د. محمد محمد أمزيان، أصول المنهج المعرفي من القرآن والسُّنَّة، مرجع سابق، ص 134 – 145.

110 - Mona Abuil Fadl. Engendering Community: Tawhidi perspectives. Unpublished Paper.pp. 4 – 5. pp. 18 – 19.

وانظر أيضًا: أمينة محمود، القرآن ونظرية الأخلاق عند المرأة: نقد نظرية الكيد والرياء والغواية، المرأة والحضارة، أكتوبر 2002، ص 92 – 93، ص 241 – 243.

111 – د. منى أبو الفضل، الأمة القطب، الرشاد، أغسطس 2001، ص 31 – 48.

112 – انظر: أحمد داود أوغلو، النماذج المعرفية الإسلامية والغربية، إسلامية المعرفة، خريف 2000، ص 11 – 23. ومن أهم الفوارق بين المعرفية الوضعية السائدة، والمعرفية الإسلامية البديلة: العلاقة بين الواقع – النص. ومن أهم أبعاد هذه العلاقة: استئناس الواقع بالنص، حيث يقوم البديل المعرفي الإسلامي على: قابلية الواقع للتشكل بالقرآن وصحيح السُّنَّة. فالنص يرشد الواقع. وتتأسس هذه المعرفية على سنتي: التدافع والدفع، والإخراج. ومن ثم فإن هذا المنهج يقوم على: الوسطية كمصدر لدوائر كونية تحيط أفقيًا بظواهر الكون، وتنفذ رأسيًا إلى باطن تلك الظواهر، بما يمكنها من استيعاب: طبائع الفعل، وتجاوز مواقع الانفعال. وتمثل السُّنَّة: عروة الوصل بين: المطلق القرآني، والمتحول في عالم الشهادة وتفتعل المعرفية الوضعية السائدة قطيعة بين النص والواقع، بتفريغ الواقع من أبعاده القيمية، مع جعله حاكمًا على النص. ومعنى ذلك أن تلك المعرفية تجعل (النسبية) بمثابة المطلق الجديد، وتختزل المطلقات في عدمية: النسبية المطلقة. انظر: د. منى أبو الفضل، الأمة القطب، الرشاد، أغسطس 2001، ص 12 – 18.

113 – انظر: د. عبد الوهاب المسيري، في أهميـة الدرس المعرفي، إسلامية المعرفة، ربيع 2000، ص 109 – 119.

114 – المرجع السابق، ص 119 – 121. قارن مع د. عبد الحميد أبو سليمان الذي يميز في تشخيص أزمة الأمة بين تشوه الرؤية الكلية، والتشوه المنهجي، والتشوه المفاهيمي، ويفسر ذلك بمقولة: عزلة العلماء وعزلهم مما أدى إلى تحول الفكر الإسلامي إلى فكر نظري، تقف منطلقات العلوم الاجتماعية فيه عند مستوى العناوين والمبادئ المجردة، وتتصف المعرفة فيه بالطابع الجزئي التقليدي. انظر: د. عبد الحميد أبو سليمان. أزمة الإرادة والوجدان المسلم: البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة، دمشق: دار الفكر، 2004، ص 17 – 23، ص 44 – 68.

115 – انظر: عبد الحليم محمد أحمد، خواطر حول أزمة العقل المسلم المعاصر، مرجع سابق، ص 22 – 26..وتقرر هذه الدراسة أن خطورة المعرفة الحالية كامنة في: ثرائها في الآلات، وفقرها في الغايات، المرجع السابق، ص 44 – 48.

116 – تقع هذه الدراسة غير المنشورة الموجود بمكتبة المعهد بالقاهرة، في خمس وخمسين صفحة. انظر: د. محمد علي محمد الجندي، بحث عن المناهج بين النظريتين الأحادية والتعددية من منظور إسلامي، جامعة المنيا: كلية الدراسات الإسلامية، د. ت، ص 2، 13 – 15.

117 – د. محمد مهران، المنطق والموازين القرآنية، قراءة لكتاب القسطاس المستقيم للغزالي، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص 23 – 29.

118 – د. علي جمعة، الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 36 – 40.

119 – انظر: د. طه جابر العلواني: إسلامية المعرفة وشيخ الإسلام ابن تيمية، في التقديم لـ: إبراهيم عقيلي، تكامل المنهج المعرفي عند ابن تيمية، هيردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1994، ص 13 – 18، ص 26 – 30، ص 47 – 56.

120 – د. حسن عبد الله الترابي، منهجية التشريع الإسلامي، ضمن، د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، ص 14 – 16.

121 – المرجع السابق، ص 18 – 23، ص 27 – 35.

122 – محمود أبو السعود، المنهجية للعلوم السلوكية الإسلامية، ضمن، د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون)، المنهجية السلوكية...، مرجع سابق، ص 50. وتحدد هذه الدراسة الفرق بين المنهجيتين الغربية والإسلامية بمجرد الاختلاف في الغاية. فالمنهجية وسيلة لاكتساب العلم. والمنهجية الإسلامية تأسست في القرن الثاني الهجري، وشهدت رواجًا حتى القرن الثاني الهجري، وهي مرادفة لـ: أصول الفقه. والفرق بينها وبين المنهجية لدى غير المسلم هو: التغاير في الغاية من العلم. فالعلم محايد من حيث أدوات البحث المنهجي، ومقيد بوصف قيمي من

حيث الموضوع والغاية. ولمفهوم المنهجية الإسلامية، أركان ثلاثة: الإسلام كثابت، ومتغيران: الحادثة الواقعة، والفهم المسلط عليها. وجوهر المغايرة بين تلك المنهجية والمنهجية المعاصرة هو: إخضاع الأخيرة الإنسان والأشياء للمنهج التجريبي، في مقابل تقرير الأولى منهجية خاصة لكل منهما، انظر: المرجع السابق، ص 36 – 40، وانظر أيضًا: د. محمد ضيف الله بطانية، المنهجية الإسلامية: نظرة إلى الفقه، ضمن، د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، ص 90.

123 – د. محمد معين صديقي، الأسس الإسلامية للعلم، هيردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1989، ص 13 – 18، ص 24 – 31، ص 39، ص 52 – 57.

124 – محمد أبو القاسم حاج حمد، العالمية الإسلامية الثانية: جدلية الغيب والإنسان والطبيعة، بيروت، دار المسيرة، 1399 هـ ص 16 – 29، ص 40، ص 52.

125 – المرجع السابق، ص 52 – 58.

126 – المرجع السابق، ص 60 – 63، ص 88 – 92.

127 – المرجع السابق، ص 94 – 101.

128 – تزعم هذه الدراسة أن سورة البقرة تبين هذه المراحل، وأنها تتحدث عن الأولى من الآية التاسعة والعشرين حتى الآية الثامنة والثلاثين، ثم تتحدث عن المرحلة الثانية في المائة آية التالية، ثم تتحدث عن المرحلة الثالثة حتى نهاية السورة. انظر: المرجع السابق، ص 105.

129 – المرجع السابق، ص 107 – 137.

130 – المرجع السابق، ص 141، ص 154، ص 166، ص 182 – 185، ص 190.

131 – المرجع السابق، ص 194 – 204.

132 – المرجع السابق، ص 210 – 218، ص 264 – 268، ص 276 – 277.

133 – انظر: المرجع السابق، ص: 278 – 279.

134 – انظر المرجع السابق، ص 283 – 287، ص 293 – 299.

135 – د. على جمعة، الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 28 – 30.

136 – د. علا مصطفى أنور، أزمة المنهج في العلوم الإنسانية، المسلم المعاصر، فبراير 1997، ص 126 – 131. قارن مع تعريف النورسى لمفهومي المعرفة، والطبيعة. فالمعرفة عنده: كونية وإنسانية وإلهية. والعلاقة بينها علاقة تكامل وتلازم. والحقيقة هي: امتزاج ضياء القلب (العلم الدينى) بنور العقل (العلم الحديث). والطبيعة هي: خلاصة السنن الإلهية في الكون.

والقرآن المسطور مهيمن على القرآن المنظور والجامع بينهما هو: التوحيد. ودرجات قراءة القرآن ثلاث: القراءة وكأن العبد بين يدى الله، وقراءة شهود القلب، وقراءة المقرب. وما عدا ذلك فهو قراءة الغافلين. انظر: زياد الدين الدغامين، إسلامية المعرفة في ضوء إعجاز القرآن كما يصورها النورسي، المسلم المعاصر، يناير 1976، ص 51 – 65، ص 72 – 78.

137 – فادي إسماعيل، الخطاب العربى المعاصر، قراءة نقدية في مفاهيم النهضة والتقدم والحداثة، 1978 – 1987، هيردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1993، ص 6 – 18، ص 27 – 34، وانظر أيضًا: طه جابر العلواني، خواطر في الأزمة الفكرية والمأزق الحضاري للأمة الإسلامية، تلخيص: د. سامية خليل، ضمن: حسن الترابى (وآخرون)، المنهجية الإسلامية...، مرجع سابق، جـ 1.، ص 134 – 143.

138 – د. عبد اللاوى محمد، مشكلة المنهج عند المفكرين المسلمين المعاصرين وعند المحدثين، محلولة إنشاء علوم إنسانية إسلامية، ضمن: حسن الترابى (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، جـ 1.، ص 148 – 153.

139 – د. عبد الوهاب المسيري، التيارات الفكرية المعاصرة، مرجع سابق، ص 6 – 15، ص 93 – 94.

140 – د. محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، هيردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1991، ص 253 – 265.

141 – المرجع السابق، ص 302 – 320.

142 – المرجع السابق، ص 338 – 342.

143 – انظر: د. محمد محمد أمزيان، تلازم الموضوعية والمعيارية في الميثودولوجيا الإسلامية، المسلم المعاصر، فبراير 1991، ص 57 – 73.

144 – انظر: د. محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص 350–351.

145 - انظر: Taha Jabir Al - Alwani, The Islamization of Methodology of Behavioral sciences, The American Journal of social sciences(AJISS), Vol. 6 No. 2, 1989, pp. 227 – 238.

146 – انظر: د. محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص، 361 – 381.

147 – د. منى عبد المنعم أبو الفضل، النظرية الاجتماعية المعاصرة: نحو طرح توحيدي في أصول التنظير ودواعي البديل، ترجمة: عارف عطاري، مجلة إسلامية المعرفة، سبتمبر 1996، ص 69 – 74.

148 – المرجع السابق، ص 83 – 87.

149 – المرجع السابق، ص 92 – 93، ص 100 – 103.

150 – د. علا مصطفى أنور، أزمة المنهج في العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص 95 – 99.

151 – د. منى عبد المنعم أبو الفضل، النظرية الاجتماعية، مرجع سابق، ص 103 – 107.

152 – د. إبراهيم عبد الرحمن رجب، المنهج العلمي للبحث من وجهة إسلامية في نطاق العلوم الاجتماعية ومهمة المساعدة الإنسانية، المسلم المعاصر، فبراير 1993، ص 8، ص 14 – 15، ص 19 – 24، ص 39.

153 – المرجع السابق، ص 13 – 15، ص 42 – 47.

154 – المرجع السابق، ص 63 – 65.

155 – المرجع السابق، ص 50 – 67. ومن هذا القبيل أيضًا تعريف د. منى أبو الفضل لـ: البحث الموضوعي، بأنه البحث: المرتكز على إطار متحرر من الأحكام المتحيزة المسبقة، ومن استباق النتائج. راجع د. منى عبد المنعم أبو الفضل، النظرية الاجتماعية، مرجع سابق، ص 103. وقارن مع: نبذ د. سيف الدين عبد الفتاح لمفهوم الموضوعية جملة وتفصيلًا، وهو ما يميل إليه الباحث؛ لأن العبرة ليست باختلاف مصدر الإطار التصوري، وإنما بحقيقة أنه سواء كان مصدره إلهيًّا، أو بشريًّا، فإنه يمر عبر العقل الإنساني فنصير أمام تصور إنساني نسبي. ومعنى ذلك أن إزاحة مفهوم الموضوعية عن فضائه المعرفي الغربي لن يبعد الوقوع في إشكالياته فيما لو تم إسقاطه على التصور الإسلامي.

156 – د. إبراهيم عبد الرحمن رجب، المنهج العلمي للبحث من وجهة إسلامية في نطاق العلوم الاجتماعية ومهمة المساعدة الإنسانية، مرجع سابق، ص 64 – 70.

157 – د. إبراهيم عبد الرحمن رجب، منهج التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية، المسلم المعاصر، مايو 1996، ص 14 – 19.

158 – المرجع السابق، ص 23 – 32.

159 – المرجع السابق، ص 37 – 46.

160 – المرجع السابق، ص 49، ص 51 – 63.

161 – قدم د. رجب هذا المخطط لنظرية المعرفة في التصور الإسلامي في محاضرة ألقاها في المعهد العالمي للفكر الإسلامي في موسمه الثقافي عام 2000. ولا يتفق الباحث مع هذا الطرح الذي يسوّي بين العقل والحواس والوحي كمصادر للمعرفة، خالطًا بين المصدر

والأداة. كما لا يسلم بالتسوية بين العالم المحسوس وعالم الشهادة بالنسبة للمسلم، ولا بوضع التفسيرات المستقاة من الوحي ومن خيال الباحث في مستوى واحد.

162 – د. علي جمعة، الاجتهاد المعاصر، ضمن: د. نادية مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح، المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية حقل العلوم السياسية نموذجًا، مرجع سابق، ص 473 – 476. ويرى د. عبد الحميد أبو سليمان – أن المنهج في كتب الفقه لا ينطلق من الرؤية القرآنية التي تعتبر الحياة ذكر وجهاد، وإنما يركز على: العبادات والمعاملات. انظر: د. نادية مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح (وآخرون) دورة المنهاجية الإسلامية في العوم الاجتماعية: حقل العلوم السياسية نموذجًا، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2000، ص 22.

163 – د. جمال الدين عطيـة، الأولويات الشرعية، سمينار علمي، القاهرة: المعهد العالمي، 1990 / 1991.

164 – د. حسين مؤنس، أسس الحضارة الإسلامية في العصر النبوي، تقديم: د. محمد سليم العوا، القاهرة: المعهد العالمي، د. ت، محاضرة غير منشورة، ص 10 – 11. والواقع أن هذه المحاضرة اشتملت في متنها، وفي المناقشات التي تلتها، على نقاط تؤكد حالة الغموض المفاهيمي في نطاق مدرسة إسلامية المعرفة. فهي وضعت ضمن العصر النبوي عصر الصديق والفاروق. وذهبت إلى أن الرسول كان معلمًا ولم يكن حاكمًا (وهو ما اعترض عليه المناقشون للورقـة). كما تضمنت المناقشات مقولة ملغزة لأبي القاسم حاج حمد (ما ورائيات الآيات القرآنية). وفي دراسة أخرى نجد وصف (أسلمة العلوم) بأنها: هوجة. انظر د. سيد دسوقي، د. حسن رجب، إسلامية المعرفة، تقديم: د. جمال الدين عطية، القاهرة: المعهد، 1995، ص 3. كما نجد تعريفًا مستحدثًا للعلوم الإنسانية، بأنها: علوم التفاعل مع (الله، الذات، الجماعة، العالم) في إطار (بيئة محيطة، عالم الغيب) انظر: المرجع السابق، ص 4.

165 – د. نادية مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتـاح، المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية حقل العلوم السياسية نموذجًا، مرجع سابـق، ص 25 – 30.

166 – انظر: د. يوسف القرضاوي، من محاذير التفسير: سوء التأويل، إسلامية المعرفة، إبريل 1997، ص 110 – 111. وانظر في ذات المرجع نماذج قديمة ومعاصرة لسوء التأويل، ص 120 – 143. ويتعين هنا التخلص من عدة ألغام مفاهيمية تتصدرها مقولة أن: ٪92 من آيات القرآن الكريم هي مجرد آيات للتلاوة لا للأحكام، ومقولة: المناهج التي طورها المسلمون للتعامل

مع القرآن. انظر: د. محمود علي الرشدان، حول النظام المعرفي في القرآن الكريم، إسلامية المعرفة، خريف 1997، ص 19. ويشير البعض إلى الحاجة في هذا الصدد إلى محاكاة منهج تفسير المنار، ومنهج د. دراز في التفسير. انظر في التفاصيل: الشيخ محمد الغزالي، تدريس العلوم الشرعية، سمينار علمي، القاهرة: المعهد العالمي، نوفمبر 1989، ص 3 – 16.

167 – انظر: د. عرفات عبد الحميد فتّاح، منهج المتكلمين: دراسة وتقويم، إسلامية المعرفة، إبريل 1997، ص 90 – 108.

168 – انظر: د. لؤي صافي، الوحي والعقل: بحث في إشكالية تعارض الوحي والنقل، إسلامية المعرفة، شتاء 1998، ص 49 – 54، ص 58 – 61،ص 78 – 79.

169 – انظر في التفاصيل: د. شعبان محمد إسماعيل، الإمام الشوكاني ونهجه في أصول الفقه، الدوحة: دار الثقافة، 1989، ص 49، ص 72 – 89، ص 135.

170 – د. قطب مصطفى سانو، في مصطلح الإجماع الأصولي: إشكالية المفهوم بين المثالية والواقعية، إسلامية المعرفة، صيف 2000، ص 45 – 46.

171 – انظر: المرجع السابق، ص 48 – 70.

172 – انظر: خالد حسين الخالد، التحقيق في مصطلح الاجتهاد الجماعي، وبيان ضوابطه، المسلم المعاصر، يناير 2005، ص 11 – 15، ص 42 – 54.

173 – انظر: د. عبد الحميد أبو المكارم إسماعيل، النسخ عند الأصوليين وأثره في الفقه الإسلامي، القاهرة: دار أبو المجد للطباعة، 1990، ص 29 – 37.

174 – انظر على سبيل المثال: د. عبد الحميد أبو المكارم، مرجع سابق، ص 64 – 66، ص 156 – 161.

175 – انظر: المرجع السابق، ص 181 – 183.

176 – انظر د. علي جمعة، الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 94.

177 – انظر: د. محمد محمود فرغلي، النسخ بين الإثبات والنفي، القاهرة: دار الكتاب الجامعي، 1976، ص 6، ص 9 – 12.

178 – المرجع السابق، ص 54 – 62.

179 – د. ثريا محمود عبد الفتاح، النسخ وموقف العلماء منه، القاهرة: دار الضياء، 1988، ص 8. مع القول بأن مفهوم النسخ في أدبيات الصدر الأول كان أوسع منه عند علماء الأصول، حيث كان يعني في الصدر الأول: كل تخصيص، أو استثناء، أو قيد، أو بيان؟ المرجع السابق،

ص 11. وما معنى إمكانية أن يكون النسخ: ضمنيًا أو جزئيًّا؟ المرجع السابق، ص 98 – 99. انظر أيضًا: د. مصطفى السباعي، السُّنّة ومكانتها في التشريع الإسلامي، دمشق: المكتب الإسلامي، 1949، حيث نجد تأكيدًا بعدم وجود سنة نسخت قرآنًا، وبوجود اختلاف بشأن نسخ السُّنّة بالكتاب، أو الكتاب بالسُّنّة. انظر: المرجع السابق، ص 387، 398، 394.

180 – انظر: د. مصطفى زيد، النسخ في القرآن الكريم، المنصورة: دار الوفاء، 1987، ج 2، ص 515 – 849. وبمقارنة المصدر الأخير مع: أبو عبيد القاسم بن سلامة الهروي، الناسخ والمنسوخ في القرآن العزيز، وما فيه من الفرائض والسنن، تحقيق: محمد بن صالح المديفر، الرياض: مكتبة الرشيد، 1990، 306 – 308. ويتضح الفارق الكبير بين دعاوى النسخ الواردة في المصدرين، ويصير الشك مشروعًا في دعوى نسخ الآيات الست المقول بنسخها في المرجع الأول. ومن الملفت للنظر أن مصدرًا آخر يبين أن الفجوة بين المقلين في دعوى النسخ، والمكثرين منه، تتراوح بين: عشرين آية، وسبعمائة واثنين وسبعين آية، جنبًا إلى جنب مع مقولة أن المنسوخ مائة آية، وأن ما نسخته آية القتال منها يبلغ خمسًا وسبعين آية، وهو ما ينفيه المحقق. انظر: أبو بكر بن العربي المعافري، الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم، تحقيق: د. عبد الكبير العلوي المدغري، الرباط: مطبعة فضالة، 1988، ص 225 – 232، ص 237 – 242.

181 – انظر تقديم: د. نصر عارف لـ: د. حسني محمد نصر (وآخرون)، قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، مرجع سابق، ص 89 – 91.

182 – انظر: مقدمة: عبد الرحمن بن علي بن عبد الله، ابن الجوزي، نسخ القرآن ومنسوخه (نواسخ القرآن) تحقيق: حسن سليم الداراني، بيروت: دار الثقافة العربية، 1990، ج 1، ص 33.

183 – د. علي جمعة، النسخ عند الأصوليين، القاهرة: النهار للطبع والنشر والتوزيع، 1998، ص 97.

184 – انظر: المرجع السابق، ص 101، ص 104 – 115، ص 198.

185 – من أهم هذه الكتب: كتابين لعبد المتعال الجبري: النسخ في الشريعة الإسلامية كما أفهمه، لا نسخ في القرآن، وكتاب الشيخ محمد الغزالي: نظرات في القرآن، وكتاب د. عبد الكريم الخطيب: التفسير القرآني للقرآن. وتبني المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية هذا الرأي في تفسيره. انظر: مقدمة: أبو عبيد القاسم بن سلامة الهروي، مرجع سابق، ص 3.

186 – انظر: جمال البنا، تفنيد دعوى النسخ في القرآن الكريم، القاهرة: دار الفكر الإسلامي، 2004، ص 5 – 6.

187 – انظر: د. عرفات عبد الحميد فتّاح، منهج المتكلمين: دراسة وتقويم، إسلامية المعرفة، إبريل 1997، ص 90 – 91.

188 – انظر: د. عرفات عبد الحميد فتّاح، منهج المتكلمين: دراسة وتقويم، مرجع سابق، ص 90 – 91.

189 – والمخرج من هذه العيوب هو مراعاة أن يدور التفسير حول: إظهار المعنى، استكشاف الحلول القرآنية لمشكلات الأمة بوجه خاص، والبشرية بوجه عام لتحقيق الفهم المتحرك بالأمة على طريق عملية البناء والعزة في الأرض. والتفسير الموضوعي للقرآن هو البديل العصري الذي يمكن أن يحقق ذلك. انظر في التفاصيل: د. زياد خليل الدغامين، تفسير القرآن: إشكالية المفهوم والمنهج، المسلم المعاصر، أغسطس 1996، ص 14 – 35.

190 – د. محمد أمزيان، أصول المنهج المنهج المعرفي من القرآن والسُّنّة، مرجع سابق، ص 134 – 149، ص152 – 153.

191 – د. عبد المجيد النجار، تصنيف العلوم في الفكر الإسلامي بين التقليد والتأصيل، ضمن: د. حسن الترابي (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، ج1، ص 254 – 263، ص 273 – 284.

192 – د. جمال الدين عطية، نحو فلسفة إسلامية للعلوم، سمينار كلية الشريعة جامعة قطر، نوفمبر 1987، ص 3 – 47. وأكدت مناقشات هذه الورقة أن السلف أفضل منا منهجًا، وأن قوانين الله في النفس البشرية محصورة في القرآن الذي هو كتاب في المنهج، وأن مفهوم العلم كما تحدد في الغرب مفهوم متقلب.

193 – انظر د. محمد عبد صيام، تصنيف العلوم من المنظور الإسلامي، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1990، 1991، أوراق غير منشورة، ص 18 – 29.

194 – د. محمد معين صديقي، الأسس الإسلامية، مرجع سابق، ص 60 – 65.

195 – د. عدنان زرزور/ منهيجة التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة، ضمن د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكريم أبو سل، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، مرجع سابق، ص 111 – 114.

196 – د. عماد الدين خليل، التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة: حلقات الضعف والحلول المقترحة، ضمن د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكريم أبو سل، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، مرجع سابق، ص 120 – 121.

197 – د. علي أحمد مذكور، محتوى منهج العلوم الشرعية في الجامعات: الواقع والطموح، ضمن: د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكـريم أبو سل، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، مرجع سابق، ص 150 – 151.

198 – د. علي أحمد بابكر، علاقة علوم الشرعية بالعلوم الاجتماعية والإنسانية العصرية.، ضمن: د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكـريم أبو سل، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، مرجع سابق، ص 142 – 147.

199 – د. عدنان زرزور، مرجع سابق، ص 109، 123 – 124.

200 – د. نصر محمد عارف، في مصادر التراث السياسي الإسلامي، مرجع سابق، ص 18 – 22، ص 37 – 40، ص 71 – 77.

201 – د. إبراهيم عبد الرحمن رجب، مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، المسلم المعاصر، رجب 1412، فبراير 1992، ص 43 – 45، د. أحمد فؤاد باشا، أسس المنهج القرآني في بحث العلوم الطبيعية، تعقيب على أطروحة ماجستير، المسلم المعاصر، فبراير 1992، ص 47 – 49.

202 – د. ضياء الدين ساردار، مستقبل الدراسات الإسلامية، ترجمة: محمد رفقي محمد عيسى، مجلة المسلم المعاصر، مايو 1984، ص 28 – 34. انظر في هذه الدراسة مقترحات لمعالجة هذا الوضع والعودة إلى وحدة المعرفة من أرضية إسلامية، وبناء نظرية إسلامية على منظومة تشمل عشرين مفهومًا تبدأ بالتوحيد، وتنتهي بالوقف. انظر المرجع السابق، ص 36.

203 – انظر: د. عبد الرحمن النقيب، منهاجية البحث العلمي وتطبيقاته التربوية، ضمن د. فتحي حسن ملكاوي (محررًا) البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية، عمان: دار الرازي، 2003، ص 66 – 76.

204 – انظر: د. ناصر الخوالدة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاته التربوية في الدراسات الإسلامية، ضمن: د. فتحي حسن ملكاوي (محررًا) البحث التربوى وتطبيقاته في العلوم الإسلامية، مرجع سابق، 2003، ص 77 – 82.

205 – د. محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص 437 – 449، ص 479.

206 – انظر: د. نصر محمد عارف، نظريات التنمية السياسية المعاصرة، دراسة مقارنة في ضوء المنظور الحضاري الإسلامي، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1993، ص 74 – 78، ص 415 – 422.

207 – د. إبراهيم عبد الرحمن رجب، مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، المسلم المعاصر، فبراير 1992، ص 70 – 73.

208 – المرجع السابق، ص 56 – 57، 60 – 69.

209 – د. محمد عمارة، معالم المنهج الإسلامي، مرجع سابق، ص 37 – 53.

210 – انظر: د. مصطفى محمود منجود، القيم والنظام المعرفي في الفكر السياسي، رؤية مقارنة في إسهامات كل من الغزالي ومكيافيللي، ضمن: د. فتحي حسن ملكاوي (محرر) نحو نظام معرفي إسلامي، حلقة دراسية، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 10، 11 يونيو 1998، ص 283 – 284.

211 – انظر: د. حمدي عبد الرحمن حسن، التحولات المعرفية في علم السياسة: النظام المعرفي المسيطر، أزمة ما بعد الحداثة. ضمن: د. فتحي حسن ملكاوي (محرر) نحو نظام معرفي إسلامي، مرجع سابق، ص: 388 – 309 ومن الملاحظ أن معظم مصادر هذه الدراسة غربية، كما أنها تقرر اختلاف الغربيين في تعريف مفهوم: النظام المعرفي بشدة. انظر أيضًا دراسة تقدم ثلاثة تعريفات للبراديم، حيث تعرفه بأنه: المنهجية الحاكمة، أو الصبغة، أو الفلسفات الحاكمة للبحث في العلوم الاجتماعية. انظر: د. عبد الرحمن النقيب، بدرية صالح، تأصيل المفاهيم التربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات، 2002، ص 24 – 25. بينما يعرفه د. إبراهيم رجب بأنه: التوجه العلمي السائد تقليديًا. انظر د. إبراهيم رجب، المنهج العلمي للبحث، مرجع سابق، ص 13.

212 – المرجع السابق، ص 469 – 473.

213 – من المفارقات أن الباحث لم يجد هذا الكتاب بالمعهد. انظر: المرجع السابق، ص473. ويطرح د. إبراهيم عمر تعريفًا لمفهوم العلم في القرآن، بأنه (الإدراك المباشر) أما المعرفة فتشير إلى أشياء مدركة أو غائبة. وهو تحديد يضيف مزيدًا من الغموض لهما. (انظر: المرجع السابق، ص 473 – 474) وينبه د. محمد عواد – بحق – إلى أن مفهوم (البراديم para-digm) مشبع بالأيديولوجيا، فهو: يجعل الجماعة العلمية معيارًا للحق، ويجعل العلم الخارجي معيارًا للصدق العلمي. المرجع السابق، ص 477. ويرى د. أحمد إمام في عصور ما بعد الخلافة الراشدة امتدادًا مفيدًا لذلك العصر، وأن قراءة التراث من مدخل من يسقط اللاحق فيه سابقه، يضيع الكثير من الفقه الحضاري، وأن ما نحن بحاجة إليه هو تفهم الآخر، ودعوته لما ليس عنده، وليس لما عنده. المرجع السابق، ص 478. ويرى د. مصطفى منجود

أن هذه الدراسات أثارت إشكاليات، أكثر من كونها قدمت إجابات منهجية في بناء المفاهيم. المرجع السابق، ص 481 – 482. أما د. عبد الجبار سعيد فيرى أن: النظام المعرفي مصطلح ناشئ لم يحدد بعد بشكل مستقر. وهو يرى أن ذلك النظام يعني: أسئلة كلية، مجاب عليها من منطلق إيماني، ومحددات قيم التعامل مع النفس والآخر والكون، وأن هناك أوجه تلاقي واختلاف بين النظام المعرفي الإسلامي، والنظم المعرفية الإنسانية الأخرى. المرجع السابق، ص 481 – 482. وجاءت ردود د. محمد بريمة على هذه الانتقادات، لتزيد الأمر غموضًا، حيث وضع: (الفكر) في مقابل (العلم)، وتحدث عن: أزمة حضارة إسلامية وغياب التوحيد. (انظر: المرجع السابق، ص 486 – 488، ص 490 – 491. فهل يمكن القول بأن تلك الندوة لم تسر في الطريق الصحيح على حد قول د. خالد نسيبة؟ المرجع السابق، ص 491، وأننا لا زلنا نعاني من: إمبريالية المقولات، وندرة الإشراقات المعرفية. المرجع السابق، ص 492 – 493، على حد قول د. عبد الوهاب المسيري. وما مدى حيوية قول د. محمود الرشدان: أن إضافة صفة (الإسلامي) للنظام المعرفي تعبر عن أزمة، وتولد تحيزًا مسبقًا ضد هذا المفهوم، وأن المطلوب هو بناء نظريات ونماذج تنسب لأشخاص، وتحقق قبولاً عالميًّا لا يقف عند أتباع الدين الواحد؟ المرجع السابق، ص 495 – 496. وأخيرًا ماذا حقق المعهد على صعيد تحقيق اقتراح د. اسحق أحمد فرحان: تشكيل لجنة لجمع التراكمات في المجال المعرفي، ليبدأ اللاحق من حيث انتهى السابق؟ المرجع السابق، ص 497

214 – إبراهيم عقيلي، تكامل المنهج المعرفي عند ابن تيمية، مرجع سابق، 34 – 37.

215 – د. طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص 5 – 9.

216 – المرجع السابق، ص 19 – 33.

217 – المرجع السابق، ص 39.

218 – إبراهيم عقيلي، تكامل المنهج المعرفي عند ابن تيمية، مرجع سابق، ص 32.

219 – المرجع السابق، ص 42 – 46.

220 – المرجع السابق، ص 8 – 13.

221 – المرجع السابق، ص 30 – 46.

222 – المرجع السابق، ص 69 – 77.

223 – المرجع السابق، ص 81 – 82.

224 - د. عبد الحميد أحمد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، هيردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1991، ص 47.

225 - المرجع السابق، ص 28.

226 - المرجع السابق، ص 45 - 47.

227 - المرجع السابق، ص 49 - 50، ص 64 - 66. قارن مع: د. السيد عمر، الدور السياسي للصفوة في صدر الإسلام، القاهرة: المعهد العالمي الإسلامي، 1966، في قراءة مختلفة بشكل جذري لهذا الطرح. وأيًّا كان الحال، فإن هذا الطرح يستدعي مفهوم السياسة بدلالته الغربية المختزلة من جهة، فضلًا عن استحالة الفصل بين البعدين الفكري والحركي. وتمكن الأئمة الأربعة من بناء أربع مدارس فكرية منعدمة النظير، لا يمكن شطبها بمجرد حالات تعرض فيها تلك الأئمة للأذى، نتيجة رفضهم بعض المناصب الرفيعة في الدولة. انظر: د. عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، مرجع سابق، ص 49. والانطلاق من المفهوم الضيق للسياسة هو الذي استدعى مقولة: النشأة المأزومة للعلوم السياسية. فما معنى محاصرة القيادة الفكرية، وعزلها عن ممارسة المسئولية الاجتماعية للأمة؟ المرجع السابق، ص 67. والتحول إلى حصر علوم الفقه في العبادات أو المعاملات، وتحول علم العقائد إلى علم للمتشابهات والمعميات والجدليات هو وضع عرف في عصر الجمود والخروج على المنهجية القرآنية، ولا يستسيغ الباحث ربطه بتفرغ علماء الإسلام لتطوير مناهج خاصة للنصوص، ولا مقولة عدم وجود علوم إسلامية في مجالات السياسة والتربية والاقتصاد والإعلام والإدارة الإسلامية، بزعم أن كل ما لدينا هو: تأملات تلقائية مبعثرة، لا تدخل في نطاق العلوم المنهجية المنظمة. انظر المرجع السابق، ص 67 - 69. وقارن مع دراسة أخرى ترى أن للفقهاء مشروعهم السياسي، وأن أصول الفقه هي أساس هذا المشروع. التحديد الإجرائي للتحديات المنهاجية، تعرف هذه الدراسة المنهاجية بأنها تعني: التوسع في الاجتهاد الجماعي، تخريج المسائل المستجدة على قاعدتي: التيسير وترجيح الائتلاف، المراجعة المتواصلة للأحكام في ضوء المقاصد، تهيئة مصادر الفقه التراثية لاستخدام الباحثين غير المتخصصين في العلوم الشرعية لها، بلغات العالم الإسلامي واللغات الحية. انظر: د. محمد رواس قلعة جي، منهجية التعامل مع الواقعات في ضوء التحديات المعاصرة، ضمن د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكريم أبو سل، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995، ص 118 - 119. وفي تحديدها لمفهوم

التحديات، لا تهتم بالتأصيل النظري لمفهوم المنهاجية، بل تجعله مرادفًا لـ: أسلوب الرد على تحدٍ فكري ما، وتحاول الخروج من دراسة التاريخ بمنهجية خاصة بكل فترة على حدة. وتميز الدراسة بين نوعين من التحديات: التحديات المتكررة (وتمثل لها بـ: مواجهة الحضارة الفارسية بعد الفتح الإسلامي بمنهاجية عمر بن الخطاب، والرد على فتح التراجمة النصارى الباب أمام الفلسفة للدخول إلى العلوم الإسلامية، بمنهاجية: جمع الآثار الفقهية وتأصيلها، والاستجابة لدخول الإسلام إلى أوروبا على يد العثمانيين، بمنهاجية إنشاء: المجامع الفقية لتخريج أحكام للحوادث الجديدة. أما التحديات المعاصرة، فتشمل: واقعات جديدة، واقعات يوجد فيها حكم فقهي ولكنه قاصر عن تحقيق المقصد الشرعي، الرفض المطلق للشريعة، الفقه المتحيز للسلطة. انظر: المرجع السابق، ص 117.

228 - المرجع السابق، ص 74 - 76.

229 - المرجع السابق، ص 29.

230 - المرجع السابق، ص 30 - 33.

231 - المرجع السابق، ص 36 - 37.

232 - المرجع السابق، ص 39 - 44.

233 - المرجع السابق، ص 77 - 88. ويثير هذا الطرح تساؤلات عديدة: ما هو الثابت وما هو المتغير؟ هل الثابت هو حاجات الإنسان والمتغير هو كيفية إشباع هذه الحاجات؟ إن كان الأمر كذلك فلا معنى لمقولة تغير الصورة الكلية للمجتمع من عهد عمر. وهل هناك إجماع على المعنى المقدم للنسخ؟ أم أن هذا المفهوم تولد في عصر متأخر نتيجة استبطان النموذج المعرفي الغربي، مع عدم وجود اتفاق بشأنه داخل الجماعة العلمية الإسلامية؟ وهل الإجماع الأصولي، إجماع مطلق ونظري على مدى التاريخ الإسلامي؟ دراسات عديدة صدرت ضمن أدبيات المعهد تنفي ذلك. وهكذا ترد على أسس تفكيك هذا المنهج الكثير من علامات الاستفهام. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعميم الاختزالي، والنظرة المتعالية، سمتان أساسيتان لتفكيك المنهج التقليدي على هذا النحو. ومن الغرابة بمكان أن ينعدم التوثيق في هذا الطرح، حيث لا نجد غير ثلاثة هوامش يتيمة في هذا الكتاب كله، ص 89، 93، 131، اثنتان منها تشيران لدراستين للمؤلف، والثالثة لكاتب أجنبي.

قارن مع دراسة أخرى ترى أن: أبعاد النقلة المنهجية التي أحدثها الوحي الإسلامي: تتمثل هذه الأبعاد في: السببية (الرؤية المقارنة التركيبية للأشياء، الكفيلة باكتشاف السنن الكونية)،

والقانونية التاريخية (كون التاريخ محكومًا بسنن ونواميس) والمنهج القرآني السنني التكاملي، ومنهج البحث الحسي التجريبي. انظر: د. عماد الدين خليل، حول تشكيل العقل المسلم، هيردن: المهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995،63 - 64. ومن أهم سمات النقلة المعرفية والمنهجية التي أحدثها الوحي الإسلامي: احترام التراث الحضاري البشري السابق والمعاصر. والإمساك بميزان الانتقاء الحضاري، مما أتاح الانفتاح على تراث الآخر بعقلانية مرنة لا موضع معها للانغلاق ولا الاستعلاء ولا الأنانية. المرجع السابق، ص 90 - 106. ومن أهم الأفكار التي تطرحها هذه الدراسة: العودة بالتوجه الحضاري في الإسلام إلى ما قبل آدم. ويراد بذلك أن الخالق هيأ الأرض بالحياة فيها قبل خلق آدم وسخرها له، ووضعه بذلك أمام نوع من التحدي المناسب وليس المعجز، حيث أمده بالرسالات السماوية، وبالقدرة على التعلم والاستيعاب، وجعل الكثير من قوى الكون موافقة له. وجعل الدين بمثابة برنامج عمل، وجعلـه محكومًا بالنواميس خارج نطاق دائرة التكليف وتؤدي العبادة (التي يراد بها: البرنامج الشامل القائم على الحرية التكليفية، الذي ينظم فاعليات الجماعة البشرية في الأرض، ويتجه بها نحو هدف واحد له معنى) إلى توحد بشري أشمل، والعكس صحيح. ويؤكد على (التقويم الذاتي)، بما أن التغيير مشروط بتغيير ما في الـنفس، على الإرادة البشرية في: صياغة المصير، وعلى الإعداد الذاتي بحماية الجماعة المسلمة من الفتنة في الدين. انظر تفصيل ذلك في. المرجع السابق، ص 114 - 133، ص 164 - 177.

234 - المرجع السابق، ص 89 - 94، ص 108.

235 - المرجع السابق، ص 168 - 169.

236 - المرجع السابق، ص 114 - 119.

237 - المرجع السابق، ص 127 - 128.

238 - المرجع السابق، ص 135 - 138.

239 - المرجع السابق، ص 140 - 154.

240 - المرجع السابق، ص 96.

241 - المرجع السابق، ص 158 - 159.

242 - المرجع السابق، ص 165 - 167.

243 - المرجع السابق، ص 168، ص 182 - 183.

244 - المرجع السابق، ص 170 - 175. ويثير ذلك سؤالًا حول كيفية إمكانية الجمع بين: القول

باغتيال القبلية البدوية للنموذج الإسلامي في صدر الإسلام، ومقولة نجاح الإسلام في البيئة الصحراوية. كما لا يستريح الباحث لفكرة بناء مسئولية الإنسان عن تسخير الكون. فالذي يسخر ليس هو الإنسان بل الله. والأولى هنا هو الحديث عن مسئولية الإنسان في الكون. قارن مع المرجع السابق، ص 179 – 180 ويواجه القارئ هنا ألغازًا فكرية عديدة: ما الفرق بين العقل المسلم، والعقل الإنساني؟ وإن كان الأول يعني العقل المنضبط بالإسلام فكيف يمكن الجمع بين ذلك وبين التيه الذي يصور به على مدى هذا الكتاب؟ وكيف تمثل مدرسة القانون الطبيعي إرهاصات للفطرة السليمة في موضوعية الحقيقة والقصد؟ وهل العلاقة بين مدرسة القانون الطبيعي والرسالات الإلهية الصحيحة الموثقة، علاقة تكاملية أم تنابذية؟ انظر: المرجع السابق، ص 183 – 189.

245 – المرجع السابق، ص 187.

246 – المرجع السابق، ص 213 – 219. والواقع أن أفضل رد على كتاب: أزمة العقل المسلم الذي أورد فيه مؤلفه الأفكار السابقة هو كتاب: محمد قطب، حول التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، القاهرة: دار الشروق، 1998. ولن نخوض في تفاصيل هذا الكتاب رغم أهمية ذلك إذ يحتاج الكتاب لقراءته كاملًا. فقط نشير هنا إلى: ضرورة التجاوز المنهجي للسياق المعرفي الغربي، بالوعي بروافد التمايز الإسلامي الخمسة: الميزان، نقطة الانطلاق، زاوية الرؤية، تفسير الوقائع، وضع الوقائع في موضعها في السورة الكاملة. وجذر الوعي بهذه الروافد هو الانطلاق من حقيقة أن مصطلح العلوم الإنسانية، مصطلح مضلل. فهو لا يعني: العلوم المعنية بالإنسان، وإنما: العلوم التي تستعيض بالإنسان عن الله كمصدر للمعرفة، وتؤخذ المعرفة فيها بالتالي من الإنسان لا من الوحي. انظر: محمد قطب، المرجع السابق، ص 49 – 50. ومن أهم منطلقات التمايز المنهجي: الاختلاف في الرؤية الكلية الإسلامية والغربية، وما يترتب عليها من اختلاف لتحديد مفهوم الإنسان. وفي ضوء ذلك تطرح هذه الدراسة البالغة الأهمية الركائز الخمس التالية لعلم الاجتماع الإسلامي: السنن الربانية (وفي مقدمتها سنة التمكين وسنة التدمير)، والثابت والمتغير في حياة الإنسان هو مرجعية تحديدهما (فالثابت هو الأصل، والانحراف هو التحول عن ذلك الأصل). وأساس الرقي هو تحكيم الثوابت في المتغيرات. والدين من ثوابت الفطرة. فأساس بعثة الرسل ليس إيجاد الدين في النفوس، بل تصحيح العقيدة. والأسرة والمجتمع أيضًا من ثوابت العمران الإنساني. ودرس التاريخ: درس تربية، جوهره هو: تنشئة الأجيال على الوعي برسوب من يرسب في مادة الرسوب، ألا وهي: تحكيم الثوابت الإلهية في المتغيرات، حتى لو حصل

على الدرجة النهائية في بقية المواد. انظر بوجه خاص هذا المرجع ص 100 – 105، ص 121 – 128، ص 132 – 133.

247 – انظر تقديم عمر عبيد حسنة لـ: د. عماد الدين خليل، حول تشكيل العقل المسلم، هيردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995، ص 14 – 15، 28.

248 – د. جمال الدين عطية، (وآخران) إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 121 – 124.

249 – د. منى أبو الفضل، نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمقومات، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، 161 – 163. (يراجع)

250 – د. منى أبو الفضل، الأمة القطب، الرشاد، أغسطس 2001، ص 166.

251 – انظر: د. طه علواني، المرأة في القرآن، خبرة الباحث الاجتماعي في الاقتراب من النص القرآني، حلقة نقاشية، المرأة والحضارة، العدد الثاني 2001، ص 210.

252 – د. محمد أمزيان، أصول المنهج المعرفي من القرآن والسُّنّة، مرجع سابق، ص 81 – 85.

253 – المرجع السابق، ص 111 – 127.

254 – د. جمال الدين عطية، (وآخران) إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 105 – 109.

255 – د. منى عبد المنعم أبو الفضل، نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمقومات، ضمن د. حسن عبد الله الترابى (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، ص 180 – 181.

256 – المرجع السابق، ص 182 – 186.

257 – المرجع السابق، ص 189.

258 – انظر: المرجع السابق، ص 188 – 197.

259 – انظر: المرجع السابق، ص 202 – 203، ص 207 – 212. ويرى الباحث أننا بحاجة إلى مراجعة مقولات أصبحت نتيجة كثرة تكرارها تبدو وكأنها مسلمات مثل: اعتبار التقويم الهجري بداية لتأسيس الجماعة الإسلامية المنظمة، مع أن المسلمين عرفوا الجماعة المنظمة في مكة والحبشة قبل العهد المدني. ولا ينبغي بناء الرؤية الكلية الإسلامية على مقولة: القرآن المكي والمدني، بعد أن تناسجا في القرآن الذي بين أيدينا بشكل يمثل الجملة الواحدة. كما أن الشورى مبدأ عرفته الأمة في كافة مراحل حياتها.

260 – المرجع السابق، ص 228.

261 – انظر: في التفاصيل: المستشار طارق البشري، منهج النظر في دراسة القانون مقارنًا بالشريعة، إسلامية المعرفة، يوليو 1996، ص 39 – 53.

262 – انظر د. عبد الوهاب المسيري، الفكر الغربي، مشروع رؤية نقدية، إسلامية المعرفة، يوليو 1996، ص 125 – 138. قارن مع دعوى: منهجية التثاقف الحضاري مع الغرب، التي تعرف منهجية الأسلمة بأنها: هضم إنجازات الفكر الغربي، ثم تحريرها بإعادة تفسيرها، وربطها بإطار قيمي إسلامي، استنادًا على فرضية: قابلية الإسلام الفطرية للاستمداد الثقافي كأساس للإبداع الفكري. انظر: د. عرفات عبد الحميد فتّاح، إسلامية المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري مع الغرب، إسلامية المعرفة، يوليو 1996، ص 9 – 12.

263 – د. منى عبد المنعم أبو الفضل، نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمقومات، ضمن د. حسن عبد الله الترابي (وآخرون)، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية التربوية، مرجع سابق، ص 228.

264 – د. صلاح إسماعيل، كيف نتعامل مع القرآن والسُّنّة، ضمن د.3 حسني محمد نصر (وآخرون)، قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، مرجع سابق، ص 84. ويرى د. طه العلواني أن القرآن مشتمل على حجية السُّنّة الصحيحة، ولا يصح بالتالي الفصل بين القرآن والسُّنّة. إلا إنه يحدد للسنة دورًا ينحصر في: التطبيقات العملية، بدعوى أن كل ما نحتاج إليه في مجال الأحكام والتنظير موجود في القرآن الكريم. انظر: د. طه علواني، المرأة في القرآن، مرجع سابق، ص 212.

265 – انظر نموذجًا لتطبيق هذه القاعدة من قصة داود مع من تسوروا عليه المحراب كما وردت في (سورة: ص) والتي استخلص منها د. سيد دسوقي سبع قواعد حاكمة للقضاء: عزل محراب القضاء عن المؤثرات الجانبية، استماع القاضي للمتخاصمين، الحكم بالشرع، حق الخصوم في نهي القاضي عن الشطط في الحكم، تخطي العملية القضائية لصدور الحكم، إلى هداية المتخاصمين سواء الصراط، حرص القاضي على أن يجعل لنفسه نظامًا استغفاريًّا يراجع فيه قضاياه مع الإنابة إلى الله. انظر: المرجع السابق، ص 102 – 103 وتدعو هذه القاعدة المنهجية إلى البحث عن ميزان في القرآن لإقامة نظام حياتنا، والعزوف عن الجري وراء الإعجاز البياني والتاريخي والإشارات النفسية. انظر: المرجع السابق، ص 104 – 108.

266 – انظر: د. طه علواني، المرأة في القرآن: خبرة الباحث الاجتماعي في الاقتراب من النص القرآني، مرجع سابق، ص 212 – 214. ومراتب الإدراك القرآنية ثلاث: اليقين، علم اليقين، عين اليقين. أما مراتب الإدراك التي تم نقلها من الغرب، وإسقاطها على الحكم الشرعي، فهي: العلم (عند الجزم)،

الظن (إذا تساوى الطرفان)، الشك (إن زاد طرف على آخر)، الوهم (حالة إدراك ما لا دليل عليه).

267 – المرجع السابق، ص 214 – 216. ويرى الباحث أن هذه القاعدة صحيحة في جزئها الأول، ولكنها غير مسلم بها فيما يتعلق بالرسالات السماوية السابقة على نزول القرآن. فهي في وضعها الصحيح تتسم أيضًا بالعالمية. ومجيء القرآن مصدقًا له، ومهيمنًا عليه، يؤسس لقواعد إنسانية مشتركة للتفكير.

268 – المرجع السابق، ص 217. ويرى الباحث أن مثل هذا التمييز لا أساس له. فمقولة أن الرسول كان يسأل فيتنزل القرآن، فيقوم الرسول بتنزيل القرآن على الواقع صحيح فحسب فيما سئل عنه النبي من وقائع حدثت قبل أن يبين الشرع حكمها. وفي كل الأحوال كانت هناك عملية عروج بالواقع إلى مستوى المثال القرآني. ود. طه العلواني نفسه يقترب مما ذهبنا إليه، من أبدية منهاجية معايرة الواقع بالقرآن، حين يتحدث عن: المجتهد فقيه النفس، ويحذر من صياغة الفتوى من داخل الثقافة، ثم البحث عن شواهد قرآنية معززة لها.

269 – المرجع السابق، ص 218 – 220.

270 – د. طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة، مرجع سابق، ص 33.

271 – د. جمال الدين عطية، (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 149. صدرت مؤخرًا عدة كتب مهمة تتعلق بمنهجية التعامل مع القرآن. انظر على سبيل المثال: د. مصطفى ناصف، مسئولية التأويل، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2004. ويبين هذا المرجع أساليب تفسير القرآن، وما يسميه: حياة الألفاظ، في قرابة ثلاثمائة صفحة. ومن النقاط المهمة فيه أيضًا: تحرير فضاء مفهوم العلم في القرآن، ص 189 – 203، وبيان تكامل المعجم القرآني وتحرير الوعي وشروط استوائه، ص 207 – 220. انظر أيضًا: د. ناصر الخوالدة، مرجع سابق، ص 77 – 103.

272 – انظر: محسن عبد الحميد، تجديد الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 157 – 160.

273 – انظر: د. صلاح إسماعيل، كيف نتعامل مع القرآن والسُّنَّة، مرجع سابق، ص 99 – 101.

274 – د. محمد عاشور، كيف نتعامل مع التراث، قراءة في: د. طه العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، القاهرة: دار الهداية، 1995، الشيخ محمد الغزالي، تراثنا الفكري بين العقل والشرع، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، د. محمد عمارة (وآخرون) سمينار كيف نتعامل مع التراث، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1990، ضمن: د. حسني محمد نصر (وآخرون)، قضايا إشكالية في الفكر الإسلامي المعاصر، مرجع سابق، ص 118 – 119.

275 – محمد أبو الليث الخير أبادي، المنهج العلمي عند المحدثين في التعامل مع متون السُّنَّة، إسلامية المعرفة، صيف 1998، ص 13 – 43.

276 – انظر: د. عبد الجبار سعيد، منهجية التعامل مع السُّنَّة النبوية، إسلامية المعرفة، خريف 1999، ص 65 – 70.

277 – د. علي جمعة، الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 172 – 178.

278 – د. عرفان عبد الحميد فتَّاح، معالم نظرية المعرفة في القرآن الكريم، ضمن د. فتحي حسن ملكاوي (محرر)، نحو نظام معرفي إسلامي، مرجع سابق، ص 151 – 152.

279 – عبد الحليم محمد أحمد، خواطر حول أزمة العقل المسلم المعاصر، المسلم المعاصر، نوفمبر 1974، ص 12 – 15.

280 – د. عرفان عبد الحميد فتَّاح، معالم نظرية المعرفة في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص151 – 158.

المرجع السابق، 160 – 162. ويود الباحث الإشارة هنا إلى أن كون مشروع المعرفة مفتوحًا ووسطيًّا، ليس خاصية تكوينية، بل هو تكليف شرعي. ومن هنا لا يجد الباحث موضعًا لقول. د. البوطي: أن القرآن الكريم: تجاوز برَّانيَّة اليهودية المتشددة، وجوَّانيَّة المسيحية الغالية، وأن المسيحية جاءت كرد فعل للبرانية اليهودية، بهدف جعل ما هو برَّاني جوَّاني. فهذا وصف لانحراف اليهود والمسيحيين عن اليهودية والمسيحية الصحيحة، لا لهاتين الديانتين السماويتين في أصلهما. انظر: المرجع السابق، ص 163.

281 – المرجع السابق، ص 164 – 167.

282 – انظر: د. عبد المجيد النجار، المقتضيات المنهجية لتطبيق الشريعة في الواقع الإسلامي الراهن، المسلم المعاصر، يوليو 2002، ص 22 – 27. إلا أن الباحث يأخذ على هذه الدراسة عدم نبذها لمقولة الناسخ والمنسوخ، وعدم وصولها بمفهوم التكامل بين الأحكام، إلى رؤية كل حكم شرعي كجزء من نسق واحد يشمل الشرع كله.

283 – المرجع السابق، ص 28 – 30.

المرجع السابق، ص 31 – 39.

284 – هذه القواعد مستخلصة من فكر ابن خلدون. انظر: د. إبراهيم أبو شوك، إشكالات المنهجية ومشروعات الأسلمة، إسلامية المعرفة، ربيع 2001، ص 63 – 65.

285 – المرجع السابق، ص 42 – 53.

286 - المرجع السابق، ص 55 - 70.
287 - المرجع السابق، ص 71 - 83.
288 - د. علي جمعة، الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 177 - 183.
289 - د. محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص 410 - 416.
الملاحظ هنا أن هذه الدراسة تبالغ إلى حد نزع سمة الإسلامية عن فكر الفارابي وضمه إلى فكر اليونان، كما تسوّي بين الرؤية الإسلامية الكلية والفكر السني. إلا أنها تشير بحق إلى أن فكر الفلاسفة، يتضمن بعض الحق الذي يجب استخلاصه، ولكن الاستشراق جعل الاهتمام ينحصر بالأساس على بعض الفلاسفة التقليديين، مع إغفال الكثير من العلماء والحكماء المهمين.
290 - المرجع السابق، ص 437 - 449، ص 479.
291 - د. نصر محمد عارف، نظريات التنمية السياسية، مرجع سابق، ص 74 - 78، ص 415 - 422.
292 - د. طه جابر العلواني، خواطر في الأزمة الفكرية والمأزق الحضاري للأمة الإسلامية، مرجع سابق، ص 221.
293 - د. محمد ضيف الله بطاينة، المنهجية الإسلامية: نظرة إلى الفقه، مرجع سابق، ص 91 - 101.
294 - د. أحمد فؤاد باشا، نحو إعداد الشباب المسلم لمواجهة التحديات العلمية والحضارية بالإسهام في أسلمة العلوم الكونية، مرجع سابق، ص 34 - 42.
295 - محمد المبارك، نظام الإسلام العقائدي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص15 - 42.
296 - د. جمال الدين عطية (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 125 - 126.
297 - د. علي جمعة، الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 186 - 188. ومن خلال التطبيق على أحد النماذج التراثية، حرر د. علي جمعة عددًا من المفاهيم المهمة التي يتعين على الباحث في العلوم الاجتماعية معرفتها للتمكن من التعامل مع كتب التراث الإسلامي. ومن هذه المفاهيم: أهلية الوجوب، أهلية الأداء، المال، الملك، العقد، أنواع اليد على الشيء (يد الملك، يد الاختصاص، يد الحيازة، يد الضمان، يد الأمانة)، مفهوم عملية التصور، الكليات الخمس للموجودات، المصطلح، النحت الخطي. انظر: المرجع السابق، ص 216 - 241.

298 – د. محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص 400 – 405.

299 – انظر: د. محمد عثمان شبير، القواعد الكلية والضوابط الفقهية في الشريعة الإسلامية، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، 2000، ص 28 – 31، ص 48 – 71، ص 89 – 297.

300 – د. علي جمعة، الطريق إلى التراث، مرجع سابق، ص 75 – 97.

301 – المرجع السابق، ص 98 – 111.

302 – المرجع السابق، ص 112 – 147.

303 – المرجع السابق، ص 148 – 160.

304 – انظر في التفاصيل: د. سيف الدين عبد الفتاح، حول المنهجية الإسلامية: مقدمات وتطبيقات، المسلم المعاصر، إبريل 2001، ص 82.

305 – يرى د. إبراهيم رجب أن صيغة أسلمة المعرفة التي قدمها الفاروقي عام 1982 لا تزال هي الصيغة الأقوم، انظر: د. إبراهيم رجب، إسلامية المعرفة: الماضي والحاضر والمستقبل، المسلم المعاصر، أكتوبر 2001، ص 131 – 133.

306 – د. نصر محمد عارف، في مصادر التراث السياسي الإسلامي، مرجع سابق، ص 33 – 34.

307 – المرجع السابق، ص 81 – 84. ويبدو أن د. نصر عارف يسقط أزمة الفكر المعاصر بتفريقه بين الفقيه والمفكر على هذا النحو على مفهومي: الفقه والفكر السياسيين، وإن كان لم يصرح بذلك.

308 – المرجع السابق، ص 85 – 89.

309 – د. محمد عاشور، كيف نتعامل مع التراث، مرجع سابق، ص 113 – 114. ولا تخفى دلالة حصر هذه المدرسة نفسها بالأساس في الدائرة العربية، والتي هي مجرد حلقة في الدائرة الإسلامية التي يشملها التراث الإسلامي. بل إنها تحصر نفسها أحيانًا في نطاق مصر. انظر: المرجع السابق، ص 119 – 120.

310 – المرجع السابق، ص 115 – 118.

311 – المرجع السابق، ص 119 – 120.

312 – المرجع السابق، ص 121 – 125.

313 – د. جمال الدين عطية (وآخران)، إسلامية المعرفة ودور المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 158 – 159.

314 – د. عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 132.

315 – الملاحظ هنا أن بعض الأدبيات خلطت بين الإنجاز البحثي لمدرسة إسلامية المعرفة، وأجندتها البحثية، ووضعت ضمن ما أنجز، ما لم ينجز حتى الآن. انظر على سبيل المثال: د. إبراهيم عبد الرحمن رجب، مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص 75. ومن أدوات التهيئة العلمية لمصادر المعرفة الإسلامية: تكشيف القرآن والسُّنّة والتراث. انظر نماذج تراثية وحديثة لتكشيف القرآن الكريم في: د. جمال الدين عطية (وآخرون)، من دليل تكشيف القرآن الكريم، د. صلاح إسماعيل، كيف نتعامل مع القرآن، مرجع سابق، ص 108 – 111.

316 – د. عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 9.

317 – المرجع السابق، ص 28 – 42. قـارن مع تحديد د. مصطفى حلمي لقواعد المنهج السلفي بـ: الشرع قبل العقل، الاكتفاء بالدليل القرآني، رفض التأويل الكلامي، تحديد دور العقل البشري بـ: وصف الظواهر الكونية، واستنباط السنن الإلهية، والتعرف على الحكمة والبيان من الدين المنزل. وانظر نماذج تطبيقية لهذه القواعد في كافة فروع المعرفة. انظر: د. مصطفى حلمي، الإسلام والأديان، دراسة مقارنة، الإسكندرية: دار الدعوة، 2002، ص 24 – 25، ص 264 – 267، وانظر أيضًا: د. مصطفى حلمي، مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وعلماء الغرب، الإسكندرية: دار الدعوة، 1991، ص 103 – 107، ص 143، ص 210 – 216، ص 228 – 231.

318 – د. منى أبو الفضل، نحو منظور حضاري لقراءة سيرة وتاريخ المرأة المسلمة، المرأة والحضارة، 2001، ص 166.

خاتمة[1]

إسلامية المعرفة وجهود المعهد العالمي بعد ربع قرن: اتجاهات التشخيص والتفسير والمطلوب

أولاً: مقدمة:

يقدم هذا التقرير نتائج قراءتي وتفاعلي مع وقائع أيام المؤتمر الثلاثة (مؤتمر استانبول بمناسبة مرور 25 عامًا على مسيرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي 19 - 22/12/2006)، سواء كانت عروضًا شفوية أو مداخلات ومناقشات أو أوراقًا فكرية مكتوبة. ومع هذه القراءة وذلك التفاعل استكملت جولة سبق وخضتها من القراءة والتفاعل أيضًا -ولكن مع خبرة المعهد طوال عشرين سنة سابقة - والمدونة في أوراق وبحوث وشهادات، وذلك خلال إعدادي جزءًا من أعمال المشروع البحثي عن "تقويم مسيرة إسلامية المعرفة عبر ربع قرن".

ولذا يمكن القول: إن مسار تفاعلي مع المؤتمر قد تشكل جزئيًّا بما حملته معي مسبقًا من أفكار وتساؤلات ونتائج، عرضت جزءًا منها في مداخلتي في المؤتمر عن بعض نتائج هذا المشروع البحثي. ومن ثم فلقد اعتبرت أن هذا المؤتمر

(1) تمثل هذه الخاتمة تقريرًا أعدته أ.د. نادية محمود مصطفى في 10 يناير 2007 عن مؤتمر استانبول بمناسبة مرور 25 عامًا على مسيرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الذي عقد في الفترة (19 - 22/12/2006).

سيكون بالنسبة لنا بمثابة ساحة اختبار أولية لمصداقية نتائج مشروعنا من ناحية، كما سيكون - من ناحية أخرى - ساحة لتسجيل شهادات وخبرات إضافية عن التفاعل مع "إسلامية المعرفة": فكرة ومؤسسة وتطبيقات.

ويصعب تصنيف المداخلات الشفوية والمكتوبة ابتداءً من الجلسة الافتتاحية وحتى ما قبل الجلسة الختامية؛ نظرًا لتعدد المعايير التي يمكن تطبيقها في التصنيف، وتتبدى على شكل أسئلة: هل المعيار هو: مَن دشَّنوا الفكرة والمؤسسة من الرواد، والباحثين أصحاب الخبرة، والمهتمين حديثًا، المهتمين بالمساهمة الفكرية، المساهمين في إعادة بناء العلوم؟ أم أنه معيار آخر هو: درجة الشمول أو الانتقائية في مداخل الشهادة أو عرض الخبرات؟ أم أنه معيار ثالث وهو: الحديث مجدّدًا في الفكرة والجدالات حولها أو نتائج تطبيقاتها وصعوباتها؟ أم هو معيار رابع يتعلق بثلاثية: الماضي - الحاضر - المستقبل: ماذا حدث، وماذا يجري، وما الطموح بالنسبة لعشر سنوات قادمة؟

ولقد تداخلت جميع هذه المعايير وتواجدت بدرجة أو بأخرى في المداخلات من المنصّة، وفي مناقشات جمهور المشاركين؛ وهو الأمر الذي تسبب في توجيه نقد أساسي لمنظمي المؤتمر؛ نظرًا لعقد جلسات مفتوحة تقدم فيها المداخلات موضوعات متكررة أو حول أسماء بعينها من قادة المعهد، في حين كان من المفترض -في مؤتمر تقويمي مثل هذا الذي ينعقد بمناسبة مرور خمسة وعشرين عامًا على التأسيس- أن يتم تصميمه بمنهاجية مغايرة تقوم على الموضوعات والمحاور الخاصة بالتقويم، وليس على النحو الذي جرى عليه.

ولقد كان الشكل الذي انعقد عليه المؤتمر، من أهم موضوعات النقاش بين المشاركين في المؤتمر، سواء خلال الجلسات أو خارجها. ذلك لأنه - وفق خطاب الدعوة الموجهة من أ.د.عبد الحميد أبو سليمان - كان من الواضح أن هدف المؤتمر هو تدارس خطط مستقبلية يهتم بها المتعاونون مع المعهد. ولم يتم تحديد جدول

للمؤتمر -قبل انعقاده- بمحاور لتقويم المسيرة. وفي حين تقدم البعض بأوراق عمل استجابة لدعوة د.أبو سليمان (د.على ليلة، د.أماني صالح، د.عبد الرحمن النقيب، أ.رحاب الشريف، د.رفعت العوضي، أ.خالد عبد المنعم)، فإن معظم الحضور قدموا مداخلات شفوية، قام بعضهم بكتابتها بعد إلقائها، في حين أعدّ القليل من الحضور وريقات مختصرة ببعض الأفكار حول تقويم المسيرة المستقبلية.

وفي المقابل، وبالرغم من طلب أ.د.عبد الحميد أبو سليمان من فريق مشروع "تقويم مسيرة إسلامية المعرفة" تقديم نتائج التقويم خلال المؤتمر، إلا أن المشاركين في المؤتمر من أعضاء الفريق (د.نادية، د.سيف، د.أماني صالح) فوجئوا بأن ما خُصِّص لكل منهم في جدول المؤتمر (الذي تم توزيعه عشية بدء أعمال المؤتمر) لا يختلف عما خُصِّص لكل متحدث آخر. كما أن المتحدثين خاضوا جميعهم كما سبق الذكر -في مداخل لتقويم مسيرة المعهد، منها ما كان جزئيًا ومنها ما كان انتقائيًا، ومنها ما قدم خبرة ذاتية، ومنها ما قدم انطباعات عامة، ومنها ما تناول الفكرة ومنها ما تناول تطبيقات لها وهكذا...، في حين أنه كان بمقدور الفريق أن يقدم تصوّرًا متكاملًا عن نتائج التقويم في محاور خمسة: المفهوم وتطوره، منهاجية التطبيق وتطورها، العلاقة بين العلوم الإسلامية والاجتماعية، اتجاهات الآراء الناقدة والرافضة للمفهوم ومنهاجيته، مقترحات للمسار المستقبلي.

ومن ثم يمكن عرض نتائج القراءة والتفاعل باستدعاء عدة محاور برز الاهتمام بها؛ وهي:

1 - الفكرة واستمرار الجدالات حولها والدلالة بالنسبة لطبيعة ما تمثله المؤسسة والمتعاونون معها: مدرسة أم حركة أم تيارًا؟

2 - الهدف: إعادة بناء ثقافة الأمة وفكرها من ناحية، والمساهمة في إعادة بناء العلوم الاجتماعية والإنسانية من منظور إسلامي حضاري من ناحية أخرى، انطلاقًا

من دور الأزمة الفكرية في الأزمة الحضارية الشاملة؛ ومن ثم الحاجة إلى تجديد الرؤية الكونية الإسلامية.

3 - التشغيل والتفعيل في الواقع: العلاقة مع الحركة: سواء الحركة المنظمة أو الحركة المجتمعية العامة؛ ومن ثم المشاركة في إصلاح الواقع، وليس فقط إصلاح المعرفة أو الفكر أو العلم.

4 - التراكم المنظَّم في مجالات الإنتاج العلمي والفكري، سواء على صعيد العلوم الحديثة أو على صعيد "العلوم الإسلامية" (خطوات منهاجية تنفيذ "الفكرة").

5 - التواصل البيني على صعيد العاملين في هذا المجال (مكاتب المعهد، مشروعات بحثية، باحثين، جيل جديد من المهتمين) لتفعيل الانتقال من التصورات والرؤى إلى الإجراءات العملية والتطبيقات، وكذلك التواصل البيني العربي-غير العربي (الكردي، والإيراني، والتركي، والماليزي، والإندونيسي...).

6 - التفاعل مع الآخر (الغربي) سواء في مجال العلوم الحديثة أو مجال العلوم الإسلامية ذاتها.

ثانيًا: التشخيص:

ومن استحضار تفاصيل المداخلات والمناقشات حول هذه المحاور أستطيع تسجيل التوجه العام لنتائج قراءتي وتفاعلي في الأبعاد التالية:

إن الأزمة الفكرية والمعرفية التي تواجهها الأمة تزداد حدة مع ازدياد التحديات الخارجية لها ودخولها مرحلة جديدة تهاوت فيها الحدود بين الخارجي والداخلي من ناحية، ومع تصاعد مؤشرات عدم الفاعلية حتى الآن للجهود المبذولة من أجل استنفار الأمة على أسس الرؤية الكونية الإسلامية التي هي رؤية إنسانية من ناحية أخرى. وفي ذلك فإن المعهد ومع تعدد جهوده -أفقيًّا (حول الفكرة) ورأسيًّا

(حول خطوات منهاجية تطبيقها) - إلا أن مردود هذا الجهد يبدو غير ملموس بطريقة واضحة وذات تأثير. ولعل من أهم الشواهد على ذلك:

- استمرار الجدال حول "الفكرة"، وعدم ظهور التطبيقات الناجحة (وكذا المحدّدة) حيث لم يحملها المعهد بالصورة المناسبة إلى الدوائر المعنية وخاصة الناقدة.
- تجدد النقاش حول ماهية التراث وكيفيه توظيفه، وبالمثل حول تجديد العلوم الإسلامية (كما حدث في الجلسة قبل الأخيرة) كما لو أن المعهد لم ينجز شيئًا على هذين الصعيدين وغيرهما.
- فقدان الروابط مع مجموعات الحركة الإسلامية، بل والتعرض للهجوم منها بدلًا من المساهمة الفكرية في ترشيد هذه الحركة.
- وكذلك فقدان الروابط الفاعلة، بل والجدل بين روافد تجديد العلوم الإسلامية وبين روافد إعادة بناء العلوم الحديثة من منظور إسلامي؛ حيث لم تسقط بعد الحواجز التقليدية بين هذه التخصصات، وإن كانت هذه الحواجز قد اهتزت وفقدت مشروعيتها وشرعيتها، إلا أنه ما زال التساؤل قائمًا: ما القدر الذي يجب أن يحققه عالم الاجتماع من العلوم الشرعية، والعكس؟
- عدم إحداث نقلة نوعية حتى الآن في مجال البحث والتدريس (في عدد من العلوم)، وعدم القدرة على تعميق الاختراقات في المناهج والمؤسسات؛ نظرًا للمقاومة من بعض الحكومات والنخب؛ ونظرًا لاتباع مجرد منهج التوفيق والتلفيق في بعض الحالات حين يسمح الإطار السياسي بذلك؛ ونظرًا للانشغال في الجدالات لدحض تُهم الأدلجة أو عدم العلمية، بدلًا عن توجيه الطاقات للإبداع الذي يحقق نقلة نوعية؛ ذلك لأن الثورة المعرفية الحقيقية لن تتم بدون التراكم المعرفي وانتزاع الاعتراف من النخب المخالفة.

- عدم المقدرة على تحقيق الأهداف الأساسية نظرًا لعدم توافر الكوادر الفكرية والأكاديمية القادرة على استيفاء متطلبات الفكر والبحث والتدريس انطلاقًا من الرؤية الكونية الإسلامية وبالاستعانة بالمنهاجية الإسلامية، واستنادًا إلى مصادر المعرفة الإسلامية (من تراث وغيره..) وهو الوضع الذي يعني أمرين (إذا اقتصرنا على صعيد المعرفة والعلم): عدم الفعالية في التراكم المعرفي حول الأنساق المعرفية المتقابلة، وحول النسق المعرفي الإسلامي، وحول النماذج التفسيرية الإسلامية، وحول المنهاجية الإسلامية وتطبيقاتها في العلوم الاجتماعية من ناحية، وعدم القيام - من ناحية أخرى - بالقدر المناسب من تعبئة الموارد البشرية وتدريبها وتوفير الحوافز المناسبة لها للدخول في مسار من أصعب المسارات؛ ألا وهو ما يسمى: دمج وتكامل العلوم المدنية مع العلوم الدينية (خبرة جامعة ماليزيا الإسلامية) أو ما يسمى بمنظور إسلامي (حضاري) للعلوم السياسية والاجتماعية (خبرة جماعة كلية الاقتصاد - جامعة القاهرة). كذا يمكن أن نضيف أمرًا ثالثًا وهو المعوقات من البيئة المحيطة السياسية والأكاديمية على حد سواء. وهنا تبدو خبرات الجامعة الإسلامية في ماليزيا وما بدأت تواجهه من صعوبات بعد ما شهدته من عقد ذهبي (في ظل مساندة د.أنور إبراهيم) مما يعني أن المناخ السياسي المناسب عامل مساعد إن لم يكن شرطًا مسبقًا ضروريًّا (انظر مثلًا حالة السودان..).
- ومن ثم لابد أن نتساءل: ما القدر المتحقق مما يمكن تسميته "التأسيس النظري لإسلامية المعرفة"؟ وما قدر المتحقق في بناء علوم اجتماعية من منظور إسلامي؟ وكما يقول البعض: فإنه لم يجد في إصدارات المعهد ما يتصل بهذا الجانب الأخير، مما يعني عدم وجود تراكم معرفي (في مجال العلوم) يحقق انتقالًا نوعيًّا؛ ومن ثم مصداقية لإنتاج المعهد تساعده في إقناع الآخرين بمصداقية الفكرة والمنهج، ناهيك عن أن الإنتاج ذاته

مشتت بين الإغراق في الحديث عن رؤية معرفية وإصلاح مناهج الفكر. ولكن أين إنتاج العلم؟ وأين خدمة الواقع؟ وهل من المفيد عدم التمييز بوضوح بين حصيلة خدمة كل من المعرفة والفكر والعلم؟ وأين تصور العلاقة بين كل هؤلاء؟

- وأخيرًا نأتي إلى دائرة ما أسميه عدم التواصل وعدم التشبيك: وحيث إنه قائم على مستوى كل من التشخيص والتفسير، فنتركه لما سيرد لاحقًا في البند الخاص بالتفسير.

ثالثًا: التفسير:

وترجع هذه الصورة التي كشفت عنها جلسات المؤتمر عن إنجاز المعهد حتى الآن (وأقول الصورة وليس الواقع)؛ لعدة أسباب: ذلك لأن واقع إنجاز المعهد أكبر وأعمق من أبعاد تلك الصورة، إلا أن المعهد حال دونه ودون تقديم صورة إيجابية تتناسب مع قدر الجهد المبذول عدة أمور، وهي من الأهمية بمكان لنتوقف عندها بقدر من التفصيل؛ ذلك لأن هذه الأمور تمثل قاسمًا مشتركًا بين العديد من المؤسسات الإسلامية، والتي بالرغم مما تبذله من جهود إلا أن المخرجات عبر فترة زمنية ممتدة تظل بدون مردود ملموس أو فاعل، مما يدفع للتساؤل لماذا؟ هذه المحدودية في فعالية المؤسسات الإسلامية مقارنة بغيرها؟

وتتلخص هذه الأمور فيما يتصل بحالة المعهد وكما ظهر في مناقشات المؤتمر في الآتي:

1 – عدم التقويم المستمر والمنظَّم –من داخل المؤسسة وخارجها– للفكرة وما حاق بها أو بمنهاجية تنفيذها من تطورات، ومن ثم يظل الالتباس والغموض قائميْن، وتستمر الجدالات في حلقات مفرغة، (مفاجأة مداخلة د.عبد الجبار الرفاعي)، وبالرغم من أن الفكرة قد تطورت ونمت أو تغيرت –وفق مقتضيات معينة – ولكن لم تتم عملية المراجعة العلمية، ولم يجرِ إعلان عن نتائجها بطريقة

منظمة لفك الاشتباك حول دوافعها وأهدافها وطموحاتها الشديدة مما ساعد على إزالة ما يحيط بها من ضبابية والتباس حتى الآن. وهو الأمر الذي يعني عدم الجدية في متابعة التطور في الرؤية الاستراتيجية وأدواتها، أو - على أسوأ الأحوال- عدم وجود هذه الرؤية ابتداء أو عدم توافر الجهاز اللازم لمتابعتها بدقة؛ وهذا يعني عدم التمييز في المعلن من أهداف وخطوات، بين "الإسلامية" كفلسفة، وبين الفكرة التي يرعاها المعهد والجزء من الفكرة التي يقوم المعهد بنفسه على تنفيذها.

ويؤدي عدم التمييز بين هذه المستويات الثلاثة إلى الضبابية التي تحيط باستراتيجية المعهد المعلنة التي يريد تحقيقها، كما تقود - من ناحية أخرى - إلى القول بمحدودية إنجاز المعهد مقارنة بمتطلبات تنفيذ الفكرة؛ وهي فكرة للأمة برمتها لا يقدر على تحقيقها مؤسسة واحدة مهما بلغت مواردها، ولكن يصبح بمقدور هذه المؤسسة -مثل المعهد - أن ترعى الفكرة وتساعد على نشرها، في حين تقوم هي بدور في التنفيذ: ولكن ما هو الدور الذي حددته المؤسسة لنفسها بدقة: العمل على مستوى التأصيل النظري، أم تجديد العلوم الإسلامية أم إعادة بناء الفكر أم إعادة بناء العلوم الحديثة؟ وجميعها مستويات متراكمة على بعضها البعض ولا تنفصل؟

2 - الطموحات الشديدة والحماسة الفائقة التي أدت للامتداد إلى مجالات وساحات عدة في نفس الوقت وبالتوازي، وليس على التوالي أو بالتشبيك، وابتداء من ساحة العلوم التراثية والإسلامية إلى ساحة الفكر الراهن، إلى ساحة العلوم الاجتماعية والإنسانية وقضاياها المتعددة. وهو الأمر الذي لم يساعد على تحقيق نقلات نوعية متتالية ومتراكمة أو متواصلة؛ نظرًا لضخامة الموارد البشرية والمالية والزمنية المطلوبة لإنجاز المتزامن والمتوازي مقارنة بما هو متوفر بالفعل، ومن ثم بدت المخرجات متناثرة، مشتتة، جزئية، في حين أن المتابع بدقة لخريطتها يستطيع القول إنها تحقق تراكمًا، ولكنه لم يتم عرضه بالصورة المناسبة.

ناهيك عن الروافد المتنوعة حول بعض القضايا وما بينها؛ وهو من قبيل الاختلاف أكثر من كونه خلافًا، مثلًا: التراث، وتجديد علوم القرآن والسنة، وأصول الفقه...إلخ، إلا أنه لم يتم تحديد التراكم الذي يوضح ما المتفق عليه وما المختلف عليه، شأن كل ما يجري على صعيد المدارس الفكرية والنظرية التي تتكون من روافد، وإن كانت تصب جميعها في تيار واحد. في حين أن مثل هذا التراكم -إذا كنا نقصر الحديث هنا على "التراث وعلوم القرآن والسُّنة" - مطلوب بشدة من جانب متخصصي العلوم الاجتماعية الساعين نحو الإسهام بمنظور إسلامي في تخصصهم؛ ذلك لأنه من المطلوب أسلمتهم هم للتوصل إلى أسلمة العلوم.

ولهذا السبب ربما -أو لأسباب أخرى- حرص رواد المعهد خلال المؤتمر (د.توتونجي ود.عبد الحميد ود.أنور إبراهيم) وكوادره (د.فتحي الملكاوي) على تأكيد أن المعهد ليس مدرسة أو حركة، ولكنه تيار أو حامل فكرة ينشرها ويزرعها دون أن يلتزم برعايتها على نحو محدد وبطريقة محددة. فهل يمكن تفسير ما سبق تشخيصه من اتساع نطاق العمل بهذا الأمر؟ هل كان هذا هو الهدف من البداية؟ أم أن الهدف تغير (منذ إعلان خطة الفاروقي وحتى الآن) تحت تأثير تغير قيادات المعهد: كلٌّ بمنظوره ورؤيته، وكلٌّ بتخصصه ومجال اهتمامه، وتحت تأثير الأوضاع المتغيرة في العالم العربي والإسلامي، وتحت تأثير التكلفة البشرية والمادية الهائلة اللازمة لتحقيق أهداف مدرسة فكرية بمثل هذه المتطلبات؟

وعلى ضوء الملاحظات السابقة تبدو أهمية نتائج مشروع تقويم مسيرة إسلامية المعرفة التي نقوم عليها في القاهرة؛ لأنه ينطلق من هدف تحديد التطور في الفكرة وصولًا إلى القائم الآن في ظل الأوضاع المتغيرة، في محاولة للإجابة على الأسئلة المطروحة عاليًا. وتتلخص الإجابة ببساطة في أن استراتيجية المعهد لتطبيق الفكرة كانت مرنة، ومتغيرة بتغير القيادات والظروف المحيطة، ولم يدّع المعهد مسئولية تنفيذ الفكرة بكل متطلباتها، كما يعتقد البعض.

3 – عدم التواصل والتشبيك على أكثر من محور وبين أكثر من مستوى:

من المحاور المقصودة، تلك العلمية والإدارية على حد سواء والتي تتبلور على أكثر من مستوى؛ من أهمها: عدم التواصل والتشبيك بين التنظير والحركة (التراكم وانتقاله من المعرفي إلى النظري إلى التطبيقي إلى الواقع)، وكذلك بين الذات والآخر، وفيما بين روافد الذات، وأخيرًا بين المعهد وبين الجمهور وأجيال جديدة من الباحثين والناشطين. ولقد أفاضت بعض المداخلات والمناقشات الجادة في هذه المستويات الأربعة على النحو التالي:

تنوعت الاقترابات من العلاقة بين هذه الدوائر الأربع، كما تنوعت خبرات الانتقال من الفكر إلى الحركة، وبذا تبلور كيف أن الفكرة ليست قاصرة على إعادة بناء العلوم الحديثة، وتأكدت معاني أهمية الربط بين الفكر والحركة، وليس فقط الدعوة إلى دراسة وبحث قائمة جديدة من القضايا والموضوعات لتقديم فكر وعلم رصين.

وتتلخص خريطة هذه الاقترابات على النحو التالي:

أ – من المعرفي إلى النظري إلى التطبيقي إلى واقع الأمة وحركتها:

إذا كانت دراسة د.عبد الحميد أبو سليمان قد انطلقت من – وانبنت أساسًا على – متطلبات تغير حال فكر الأمة وواقع مؤسساتها التربوية والتعليمية أساسًا، فإن بعضًا منا انطلقوا من احتياجات إعادة البناء المعرفي والنظري ابتداء، إلا أنه أكد في نفس الوقت على أن المساهمة في التغيير لا يجب التضحية بها باسم الإصلاح النظري والأكاديمي (د.خالد الصمدي)، بل يجب إعداد المشاريع العلمية الجديدة والاستعداد لإنزالها إلى الواقع حين تحين الفرصة التي قد لا تتكرر. وأكد آخرون (د.رفعت العوضي، د.عبد الرحمن النقيب) على ضرورة الربط بين النظري والتطبيقي.

ومن ناحية أخرى: فإن البعض (منظور عالِم) اتجه مباشرة إلى خبرة الحركة ومتطلبات خدمة تعليم وثقافة وتربية واقتصاد مسلمي الهند في واقع مركب، ولكن ديموقراطي، يسمح باقتناص الفرص للجهود المنظمة الواعية بمتطلبات الحركة الفاعلة.

كذلك فإن خبرات واقعية في مجال إدخال تعديلات في بعض مناهج التعليم والتربية أو تصميم بعض المناهج قد عرضها البعض (د.إسحاق الفرحان)، هذا ولقد طالب د.طه العلواني ود.عبد الحميد أبو سليمان بالتمييز بين نمط التعديلات الذي من قبيل التلفيق وتغيير بعض الكلمات، وبين ما هو أكبر وأكثر تعقيدًا والذي يحتاج رؤية معرفية ومنهجًا نظريًّا.

ومن ناحية ثالثة: ومنذ بداية المؤتمر، وفي معرض تمييزه بين مؤتمر استانبول ومؤتمر لوجانو، لم ينقطع طرح د.طه العلواني عن تحديات الواقع ومتطلبات خدمة الحركة، وذلك حين أوضح كيف أن هدف لوجانو - وهو تقديم فكر يرشد الصحوة السياسية - لم يتحقق لأن الحركة السياسية لم تستجب أو أهملت أو هاجمت أو رفضت أو انتقدت جهود الترشيد الفكري؛ وذلك لأسباب عديدة من أهمها: الفردية. وفي المقابل أكد د.طه أن ما وصلت إليه التحديات والهجمات الخارجية من شراسة في استخدامها كل الأدوات الممكنة ضد ما بقي من قلاع هوية وذاتية الأمة، من شأنه أن يفرض تصدِّيًا جماعيًّا وليس فرديًّا لأنه ليس هناك تكليف فردي في هذه الأمة.

وفي المقابل أشار البعض (أ.رحاب عبد الرحمن) إلى مخاطر التحزب السياسي وأهمية العمل المعرفي والفكري من أجل الإصلاح.

ومن ناحية رابعة: اقترب د.المسيري من قضية تفعيل الرؤية المعرفية ولكن على المستوى الفكري والجدالات فيما بين النخب، وبين النخب والرأي العام حول القضايا الكبرى التي تواجه الأمة، فلقد دعا للتفعيل من أجل توليد رؤية للعصر الحديث تفك شفرة التراث الفقهي وتولد رؤية معرفية للمستقبل تحول

دون تقبل رؤية علمانية بوعي أو بلا وعي في ظل إمبريالية ثورة المعلومات. وينطلق هذا المقترب من البدء بالإنسان وصولًا إلى الله (تعالى) في ظل رؤية كلية معرفية إنسانية ذات مرجعية إسلامية.

ومن ناحية خامسة: اجتمع مجموعة من الباحثين -الذين امتدت خبرتهم الأكاديمية في التعاون مع المعهد عبر ما يقرب من القرنين- (د.نادية مصطفى، د.أماني صالح، د.رفعت العوضي، د.عبد الرحمن النقيب، د.سيف الدين عبد الفتاح، د.خالد الصمدي) - على قضية مهمة وأساسية؛ وهي تقع في صميم عملية المراجعة المعرفية وإعادة بناء العلوم الحديثة أساسًا، وهي قضية تحديد العلاقة بين مكونات عملية "إسلامية المعرفة"؛ أي العلاقة بين خطوات منهاجية تطبيق الفكرة (د.نادية مصطفى، د.أماني صالح) أو الذي أسماه د.خالد الصمدي: نسق المصطلحات المتولدة من مدرسة إسلامية المعرفة (والتي في حاجة أيضًا إلى معجم لتعريفها وتحديد مفاهيمها بوضوح) وهي: الرؤية الكونية، النموذج المعرفي، المنهاجية، التطبيق في مجال دراسي محدد (أي بناء منظور إسلامي لهذا المجال)، ثم الإنزال للتداول (سواء في مجال التراكم العلمي في هذا المجال) أو الإسهام في التنمية والتغيير.

وإذا كان متخصصو التربية والاقتصاد هم الأكثر توضيحًا لخبرات الإنزال للواقع، فإن متخصصي العلوم السياسية أيضًا لم يفتقدوا فرصة شرح كيفية التشغيل والتفعيل، ولكن كان انشغال فريق مشروع تقويم مسيرة إسلامية المعرفة (د.نادية ود.سيف ود.أماني) منصبًّا أساسًا - كما اتضح من الجلسة الأولى من اليوم الثاني من المؤتمر - على قضية الانتقال من التأسيس النظري للفكرة (ومتطلباته الخاصة برؤية العالم والنموذج المعرفي، ومداخل العلوم الشرعية) إلى التطبيق لبناء منظورات أو نماذج تفسيرية للعلوم السياسية (وخاصة العلاقات الدولية في إطار استكمال أعمال مشروع العلاقات الدولية في الإسلام)، ومن ثم كيفية تحقيق هذا الربط -منهاجيًّا- بين الجانبين: التأسيس والتطبيق.

ولقد كانت خبرة مشروع العلاقات الدولية في الإسلام ساحة لتقديم نموذج من نماذج هذا الربط. وفي المقابل فإن خبرة علم الاقتصاد في الجامعة الإسلامية في ماليزيا كانت مبعثًا لكثير من التساؤلات عن سبل هذا الربط ومتطلباته (د.إسلام حنيف) وعن مشاكله الراهنة مع غيره من العلوم في الجامعة الإسلامية بماليزيا (د.عثمان بكر).

هذا، ولقد كانت الجلسة الأخيرة في ثاني يوم (بعد إعادة بناء الجدول استجابة لانتقادات المشاركين للجدول الأول) والتي تم تخصيصها للنموذج المعرفي (كما خصصت الجلسة الأولى من اليوم الثالث للتراث) ساحة تجدد فيها نقاش بل وجدال سبق وتكرر عشرات المرات عبر أنشطة المعهد، لدرجة دفعت د.عبد الحميد أبو سليمان في نهاية الجلسة إلى رفض الإغراق في تفاصيل فلسفية والمطالبة بالتركيز على كل ما له صلة مباشرة بإصلاح مناهج فكر الأمة. ذلك لأن التعليقات والأسئلة تمحورت حول: ما معنى الرؤية الكونية والنظام أو النموذج المعرفي؟ وما هي مرتكزاتها؟ وكيف يتم تحديد هذه الرؤية؟ وهل هي واحدة وهل هي ثابتة؟ وما الفارق بين مفهومي النموذج المعرفي والنظام المعرفي؟ وكيف يكون هناك رؤية كونية إسلامية واحدة مصدرها القرآن إذا كانت وسيلتها هي الاجتهاد من المصدر الثابت؟ وهل يمكن تقديم تعريف محدد للمصطلحات يحقق رضاءً واتفاقًا عليه؟ أم يمكن الاتفاق على دلالات للمصطلحات حيث يستحيل التعريف الدقيق الثابت للمصطلح الواحد، بل يمكن التعريف الدلالي لنسق من المصطلحات المتقاربة بدلًا من محاولة تعريف كل منها على حدة.

وإذا رجعنا -بالتفصيل والدقة- إلى التفريغ الكامل لهذه الجلسة نقلًا عن مفردات وكلمات كل متحدث، لاتضح لنا كم هو الاختلاف على فهم المصطلحات الواحدة والنسق الذي يجمع بينها؛ وهو الأمر الذي - إن دل على شيء - فهو يدل على حالة خطرة وحرجة حيث يتحدث البعض عن أمور مختلفة مستخدمين نفس

المصطلح، وأبرز مثال على ذلك: الرؤية الكونية، والرؤية للعالم، التي اختلطت وتداخلت مع النماذج المعرفية والتفسيرية، وفي حين أن الثالثة تنبثق عن الأولى والثانية ويمكن أن تتعدد، إلا أن الأولى لا يمكن أن تتعدد فهي من مرجعية عليا وتمثل أعلى مستويات التجريد.

وللأسف تكرر السيناريو مع جلسة التراث على النحو الذي دفعني للتساؤل: لماذا هذا الوضع؟ هل جئنا هنا -بعد خمسة وعشرين عامًا - لنتحدث مرة أخرى في الأساسيات؟ وإذا كان المعهد قد بذل جهودًا عديدة على هذه الأصعدة (من ندوات وكتب ومؤتمرات ومشروعات) فلماذا هذه الحالة النقاشية المتسائلة، غير المتفقة؟ هل هذا جمهور جديد على ساحة المعهد أم هو جمهور -كما قال د.عبد الحميد - يبدو أنه لم يقرأ ما نشره المعهد؟ أم أن ما نشره المعهد -كما قلت - جاء متناثرًا أو مشتتًا في الموضوع الواحد وبحيث لم يتم تحديد الدلالة المصطلحية أو قدر الاتفاق وقدر الاختلاف بين الاتجاهات المختلفة؟ وخاصة وأن المعهد لا ينشر ما يعبر عن خطته البحثية فقط ولكن ينشر أيضًا لأعمال جاهزة تدخل في خطته، ولكن يظل عدم التراكم المعرفي في كلٍّ من هذه المجالات حقيقة قائمة تستدعي التصرف لعلاج هذه الحالة ورفض تكرارها في ملتقيات المعهد. فإن فقدان هذا التراكم المعرفي في مجال التأسيس النظري، هو أحد أسباب عدم حدوث نقلات نوعية في مجال البحث والتدريس على الأقل.

ومن هذه الاقترابات الخمسة السابقة يتضح لنا التنوع والتعدد في مستويات معالجة قضية العلاقة بين المعرفي والنظري والتطبيقي والحركة. وهو الأمر الذي يدفع للتساؤل: أين المعهد من هذه المستويات؟ وما هي قائمة الأولويات التي ينفذها؟ وما هي المقترحات التي تساعد على تفعيل الروابط بين هذه المستويات سواء التي يمكن أن يقوم عليها المعهد أو يقوم عليه غيره؟ ومن هنا، يتضح مرة أخرى أهمية نتائج مشروع البحث التقويمي وخاصة بالنسبة للمستويين الرابع والخامس.

ب - الآخر الغربي: بين ما يفرضه من تحديات سياسية ومعرفية وبين دوافع وفرص التواصل والتفاعل معه:

لم تتصدَّ دراسة د.عبد الحميد أبو سليمان بطريقة مباشرة للتحديات النابعة من "الآخر" أو من الخارج أو من الغرب، حيث ركز على الكوابح في الثقافة الإسلامية التي أدت إلى الابتعاد عن الفلسفة الإنسانية والسلمية في الإسلام وانعدام الرؤية الكونية الإسلامية، وفي المقابل فإن د.طه العلواني، سواء في الجلسة الافتتاحية أو الختامية قد انطلق خطابه وتمحور مضمونه حول طبيعة وعواقب الهجمة الشرسة من الخارج التي تستهدف -بكل الأدوات- ما بقي من قلاع الأمة الخاصة بهويتها وذاتيتها بغرض تحقيق انصياع واندماج هذه الأمة، ليس كأمة إسلامية ولكن كأمة مسلمين. هذا وفي حين كان البعض الآخر (د.رفعت العوضي) أكثر تفاؤلًا بشأن حالة الأمة الآن مقارنة بما سبق، فهو يعترف بأن الآخر هو الذي يزداد شراسة وهجومًا.

وإلى جانب هذه التحديات المتصلة بالبيئة الخارجية المحيطة بالأمة، فهناك أيضًا التحديات المعرفية النابعة بالطبع من النموذج المعرفي الوضعي العلماني، ومن عواقبه على الفكر والعلم في عالم المسلمين، وهي التحديات التي شكلت وأسست بعض دوافع ومحفزات تأسيس المعهد والفكرة التي يرعاها.

وبالرغم من أن خطة المعهد الأولى المعلن عنها في بداية تأسيسه (والمعروفة بخطة الفاروقي) قد انطلقت من استيعاب الغربي ونقده باعتباره الخطوة المنهاجية الأولى في سلسلة الخطوات التي تنتهي بالنقلة النوعية في إنتاج العلوم، مرورًا بالتراث والعلوم الشرعية، إلا أن الحاضر الغائب في المؤتمر - باستثناءات قليلة - كان قضية إعادة بناء العلوم انطلاقًا من رؤية إسلامية أو ما يسمى تطوير نماذج تفسيرية (منظورات) إسلامية لها مقارنة بالنماذج الأخرى (الغربية).

وتتلخص الاستثناءات في الآتي:

- مشاكل دراسة علم الاقتصاد الإسلامي في الجامعة الإسلامية في ماليزيا (د.إسلام حنيف).

- دوافع تقويم إسلامية المعرفة التي تتصل بتدريس العلوم السياسية من منظور إسلامي مقارنة بالمنظورات الوضعية العلمانية (حقل العلاقات الدولية نموذجًا، د.نادية مصطفى).

- ناهيك عن متطلبات الجدل والنقاش مع هذه المنظورات لاكتساب المصداقية العلمية، ذلك لأن إقناع الآخر بالفكرة ومصداقيتها يتطلب مصداقية في الإنتاج العلمي وإمكانية تطبيقه بقدر ما يتطلب قناعة ذاتية ودفاع عن الفكرة (د.نادية مصطفى، د.محمد بن ناصر).

- والإنتاج العلمي ذو المصداقية يتطلب بدوره توافر عدة شروط (إقناع المفكر والسياسي وصاحب المال)، والنمو العلمي الهادىء والرصين يتحقق في ظل التوافق بين هذه الشروط (د.محمد بن ناصر)؛ ومن ثم فإن أحد أسباب عدم إنتاج علوم اجتماعية من منظور إسلامي هو عدم التفاعل مع الآخر حول هذه العلوم واستمرار الحديث مع أنفسنا (د.نادية مصطفى، ود.محمد بن ناصر).

وإذا كان د. عبد الحميد أبو سليمان قد علق في إحدى الجلسات على مداخلة (د.نادية مصطفى) بأن الجدل مع الغرب ليس الغاية الآن في هذه المرحلة وما قبلها، رغبةً في التركيز على التحديات من الداخل، إلا أن هذه القضية قد تكرر ظهورها -ولو بطريقة محدودة - من قبيل الاستثناء الذي لم يلقَ بالًا من الكثيرين.

فمن ناحيةٍ، وفي مداخلته طرح د.يودي لطيف من إندونيسيا العلاقة بين "القوة" وبين إنجاز تحول في المنظور (Paradigm) وبين مصداقية إسلامية المعرفة، حيث تساءل عن مصادر القوة اللازمة لتمكين المشروع بحيث يمكنه فرض مشاركته في النقاش العلمي العالمي.

ومن ناحية أخرى: وفي مداخلته المكتوبة تحت عنوان المعهد العالمي للفكر الإسلامي بعد ربع قرن (مراجعة ومقترحات)، تساءل د.عبد الرحمن حللي عن مدى الاستفادة من حضور المعهد في العالم الغربي في تطوير النظر في قضايا الفكر الإسلامي، وعن ماهية الدور الذي قام به المعهد في نقل هذا النتاج الغربي الجاد إلى العالم الإسلامي لينقده ويستفيد منه، في الوقت الذي تتولى التيارات الأخرى نقل النتاج الذي يخدم أهدافها. ولقد خص د.عبد الرحمن بالذكر -بحكم تخصصه في كلية الشريعة- الإنتاج المختص بالإسلام والدين عمومًا، كما أشار في الجلسة التي ناقشت النموذج المعرفي، إلى أهمية إسهام بعض الغربيين في دراسة الرؤية الكونية الإسلامية من القرآن وهو الإسهام الذي يستحق النظر فيه والاستفادة منه.

كذلك ومن ناحية ثالثة: رفض البعض (د.محمد بن ناصر) استخدام كلمة "غربي" لوصف الإنتاج العلمي والمعرفة وطالب باستخدام صفة "الوضعي"، حيث إن للوضعية عدة تيارات منها المادي العلماني ومنها غير المادي العلماني، ويواجه هذا الغربي نقدًا من الداخل ولو في نطاق الرؤية الكونية الوضعية العلمانية، وهي الرؤية التي يجب تمييزها عن بديلاتها الكونية الإسلامية. ولقد أوضح د.المسيري في الجلسة الختامية أن هذا النقد من داخل الدوائر الغربية والموجّه للنموذج المعرفي (الغربي) السائد والمهيمن، هو الذي وفّر السياق المناسب الذي أعطى الفرصة لمدرسة إسلامية المعرفة للظهور؛ مستفيدة من النقد للمشكلات التي بدأ يفرزها هذا النموذج المعرفي الوضعي العلماني. هذا، وفي الجلسة الختامية أيضًا حذر د.طه العلواني من الاعتقاد في الفائدة التي يمكن أن تتحقق من جرَّاء نقد الغرب لذاته ومن داخله.

ج - روافد الذات: من أين الانطلاق وإلى أين الوجهة؟

كانت قضية "هل المعهد يمثل مدرسة أو حركة أو تيارًا" (مع الأخذ في الاعتبار المعنى الدقيق لكل مصطلح) قد ظهرت على السطح في مرات معدودة، وقد كان

قادة المعهد (د.عبد الحميد) وكوادره (د.الملكاوي) ورموز تأييد المشروع (د.أنور إبراهيم، د.المسيري) قد رفضوا توصيف المعهد بأنه مدرسة أو حركة ووصفوه بأنه يمثل تيارًا ذا روافد متنوعة يجمع بينها همٌّ مشترك ولكنها تتنوع في الاقترابات والمداخل التنفيذية بل والفكرية أيضًا.

والمقصود بروافد الذات في هذه الجزئية ما يتجاوز هذه القضية الأساسية إلى أمور أربعة أخرى وهي:

- ما مدى مشاركة غير العرب في التيار الذي يمثله المعهد؟ ولقد طرح هذا الأمر أساتذة من الشيعة العرب (د.زكي الميلاد ود.عبد الجبار الرفاعي) اللذين أشارا إلى غزارة وعمق الإسهام الإيراني في قضية إسلامية المعرفة وضرورة النظر إليه عند التأسيس النظري والتطبيقي، كما تساءلا عن الإسهام التركي والمؤسسات والاتجاهات الذي تمثله؟ كما طرح نفس القضية أستاذ كردي سني (د.عثمان علي).
- الأمر الثاني: هو ما العلاقة بين الخبرات الأكاديمية والفكرية المقارنة (العربية وغير العربية)؟ فإذا كان مشروع العلاقات الدولية في الإسلام عند إصداره 1996 قد مثل إنجازًا نوعيًّا في حينه، وإذا كانت الجهود التي تلته طوال عقد من الزمان قد حققت تراكمًا في مجال البحث والتدريس في هذا المجال من منظورات مقارنة (غربية وإسلامية[(1)*]) إلا أن دعوة البعض (د. حنّان، مدير مكتب بنجالاديش) عن ضرورة اهتمام المعهد بقضايا العلاقات الدولية في الإسلام مثل الجهاد والعلاقة مع غير المسلمين، قد بينت قدر عدم التواصل بين روافد المعهد حول بعض أهم إنجازاته، وإذا

(1) انظر فى هذا الصدد البحث الذى أعدته د.نادية محمود مصطفى بعنوان "التوجهات العامة في تدريس العلاقات الدولية وبحوثها: قراءة في خبرة جماعية من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، دراسة مقدمة إلى مؤتمر "توجيه بحوث الجامعات في العالم الإسلامي لخدمة قضايا الأمة الإسلامية"، جامعة الأزهر – القاهرة: 12 – 13 / 11 / 2006.

كانت اللغة عذرًا مبررًا، ولكن ألا ينبغي على إدارة المعهد أن تتولى هذا التواصل؛ تعميمًا للفائدة وتوفيرًا للموارد والطاقات؟ ويصدق نفس الأمر على تساؤلات أحمد إسلام حنيف عن منهاجية تطبيق إسلامية المعرفة في مجال الاقتصاد الإسلامي، في حين تعددت إنجازات المعهد على هذا الصعيد ابتداء من مشروع الاقتصاد الإسلامي إلى ما تلاه من مؤتمرات وندوات في الدائرة العربية. ناهيك عن إمكانية الاستفادة من خبرة مشروع العلاقات الدولية وخاصة فيما يتعلق بالتعامل مع القرآن والسنة والتراث.

- الأمر الثالث: هو العلاقة بين الشرعيين وبين الاجتماعيين، وإن لم يتم طرحها بصورة مباشرة وصريحة، إلا أن مراقبة ومقارنة المداخلات لتبين اختلاف الاقترابات والاهتمامات ومناهج النظر بين مجموعات الأساتذة ذوي التخصصات المختلفة، ومع ذلك يظل جميعهم في مركب واحد ويتصدون لنفس المهمة ولكن على ساحات مختلفة: التأسيس النظري للرؤية الكونية والنموذج المعرفي الإسلامي، المنهاجية الإسلامية، التطبيقات في مجال إصلاح الفكر والمؤسسات، التطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية. ويجدر القول - بناء على ملاحظتي الخاصة - بأن التطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية (بناء المنظورات وليس مجرد التدريس) لم تحظَ في المؤتمر بالتركيز المناسب، باستثناء ما جاء من د.إسلام حنيف، ود.نادية مصطفى، ود.عبد الرحمن النقيب، ود.علي ليلة، ود.سيف الدين عبد الفتاح، وهو الأمر الذي يفرض التساؤل التالي: أليس هذا الوضع مؤشرًا على تغير أوزان الأهداف الاستراتيجية عبر ربع قرن؟ وهذه الأهداف هي: تجديد العلوم الشرعية، وإعادة بناء العلوم الحديثة وفق رؤية إسلامية كونية، وإعادة بناء ثقافة وفكر الأمة لإحداث التغيير. ويظل التساؤل قائمًا: وماذا عن العلاقة والرابطة بين هذه الأهداف في خطوات تنفيذ المشروع أم أن هذه الأهداف أضحت مشروعات مستقلة؟

- الأمر الرابع والأخير: هو العلاقة بالجمهور العادي والفئات الجديدة التي يجب استهدافها لتعبئة المساندة للفكرة. فلقد وصف البعض (د.محمد بن ناصر) العلاقة بين المعهد والجمهور العادي بالعلاقة المعقدة؛ حيث الاهتمام من جانب البعض بالقراءة في إصدارات المعهد وليس اهتمام بالعلاقة مع المعهد؛ ومن ثم ليس هناك وصول من المعهد للجمهور وتفاعل مباشر معه؛ حيث لا تكفي الندوات والمؤتمرات القاصرة على النخب. ويذكر البعض الآخر (د.عبد الرحمن حللي) أن تعرف الكثير من الباحثين على المعهد وأفكاره وقسم كبير منه كان نتيجة تنقيب الباحثين عن القضايا، وليس من قبيل وصول المعهد إليهم بوسيلة ما.

ومن أخطر مشاكل عدم التواصل مع جيل جديد من الباحثين يذكر البعض (د.المسيري، ود.محمد بن ناصر، ود.نادية مصطفى) مشكلة عدم التراكم المعرفي لتحقيق انتقال نوعي للمعرفة المطلوبة. فالإصدارات الكثيرة والمتنوعة عن – وَحَوْل وَفِي – الفكرة وتطبيقاتها ليس هو التراكم المعرفي المطلوب، والذي يتحقق بأساليب أخرى (كما سنرى في المقترحات)، ناهيك عن الضبابية والالتباسات التي ما زالت، كما يرى البعض (د.عبد الرحمن حللي) تحيط بالمصطلح: "إسلامية المعرفة"؛ نظرًا لما يرتبط به من جدالات، بحيث أضحى الاسم واحدًا من عوائق التواصل والوضوح رغم وضوح القضايا موضع الاهتمام. ولهذا لا عجب أنه – كما سنرى في المقترحات– طرح البعض الاستغناء عن هذا الاسم والشعار، بل واقترح البعض أن تكون صفة الإسلامي صامتة وغير ظاهرة.

رابعًا: المقترحات المحددة: ما المطلوب؟

في نطاق المداخلات والمناقشات عن التشخيص وعن التفسير وعن المستقبل والتي تباينت أيضًا مستوياتها بين الكلية والجزئية، وبين الإجرائية والتصورات، وبين الخبرات الذاتية وخبرات المعهد، وبين العلوم التراثية والعلوم الحديثة، وبين

رجال الفكر ورجال العلم ورجال الحركة والسياسة، وبين احتياجات واقع محدد (الإيرانيين، الأكراد، المسلمين في أوروبا)، ما بين فلسفة العلوم والمعارف وما بين الرؤى الكلية وما بين الحالات التطبيقية والأمثلة المحددة على كيفية التفعيل، ما بين البيئة المحيطة وتحدياتها وما بين البيئة الداخلية للمؤسسة ومعوقاتها،... في نطاق هذا التنوع، الذي - وإن دل على ثراء التفاعل مع الفكرة والمؤسسة - إلا أنه يصيب القائم على المتابعة من أجل التقييم الكلي بالإرهاق الشديد،...

من ثنايا كل هذا الزخم يمكن التقاط اقتراحات محددة ابتداء من: رؤية القيادة الحالية والسابقة (د.عبد الحميد أبو سليمان ود.طه جابر العلواني)، مرورًا بالمقترحات خلال الجلسات، وصولًا إلى الجلسة الختامية التي شارك فيها د.إبراهيم كالين (عن مؤسسة أحمد أوغلو)، ود.أنور إبراهيم (صاحب الخبرة السياسية) وقيادات المعهد (د.هشام الطالب ود.جمال البرزنجي). وأخيرًا: المقترحات التي قدمها كل من د.نادية مصطفى ود.سيف الدين عبد الفتاح (من واقع نتائج مشروع التقويم، التي تم عرض بعضها في الجلسة بقدر ما سمح الوقت بذلك، وجرى عرض الجزء الآخر خارج الجلسات، وخاصة مع أ.د. عبد الحميد أبو سليمان).

أ - الاقتراحات التي طرحت في جلسات المؤتمر يمكن تصنيفها في المجموعات التالية:

• **مقترحات لتفعيل التواصل على مستويات مختلفة:**

1 - تفعيل التواصل الإداري والعلمي بين مكاتب المعهد وبين المشروعات البحثية الكبرى للمعهد (انظر ورقة عمل د. رفعت العوضي حيث قدم فيها رؤية متكاملة).

2 - ومن أهم سبل التواصل التي اقترحها د.منظور عالم: المواقع والشبكات الإلكترونية.

3 - أ.محمد بريش حذَّر من تآكل ذاكرة المعهد، مذكرًا بأهمية توثيق هذه الذاكرة بصورة جماعية؛ وهو الأمر الذي لن يتحقق إلا بتفعيل التواصل حول توثيق ورصد هذه الذاكرة وتسجيلها حفاظًا على الموجود واستكمالًا للمفقود وتحقيقًا للمؤسسة ذات الأوتاد.

4 - الترجمة من العربية إلى الإنجليزية كلغة جامعة بين الشعوب الإسلامية غير الناطقة بالعربية، وكسبيل لنقل الإنجاز العلمي إلى الدوائر البحثية والفكرية الغربية، دعمًا للتواصل والتفاعل معها (د.سيف، ود.عبد الرحمن حللي).

5 - منح التفرغ للأساتذة والباحثين المتميزين لإنجاز أعمال علمية متميزة أو التعاون لإعداد خطط المعهد الاستراتيجية (د.عبد الرحمن حللي).

6 - التواصل مع الهيئات والمنظمات المحلية والدولية المهتمة بمشاريع بناء المعرفة وتنمية المهارات وترسيخ القيم، والتواصل والبناء الإيجابي مع المنظمات والهيئات المهتمة بنشر القيم الإيجابية وإن اختلفت مرجعياتها؛ بحثًا عن المشترك وتدعيمًا للحوار وتعزيزًا له في عالم يموج بالصراعات (د.خالد الصمدي).

7 - التواصل مع الأجيال والتأكيد على تكريس مبدأ العمل المؤسسي وعمل الفريق والجماعة (د.حللي).

8 - تشكيل لجان علمية وفق موضوعات المشروعات أو مجالات العلوم ووضع استراتيجية لتطبيق نتائج وتوصيات المؤتمرات (د.محمد الناظر).

9 - التواصل بين خطط المعهد من خلال تنظيم عملية تقويم داخلية وخارجية، تتم بانتظام وعلى فترات دورية لتفعيل التواصل داخل كل خطة بين الهدف وبين التنفيذ، وكذلك لتفعيل التواصل بين الخطط المتتالية (من أعلى وعلى مستوى المكاتب) تحقيقًا للتراكم النوعي المطلوب.

10 - اقتراح د.أنور إبراهيم بتكوين لجنة علمية للتخطيط الفكري الاستراتيجي توفيرًا للوقت والجهد ووصولًا للخطط الاستراتيجية.

11 – علاج مشكلات التمويل ومشكلات البيئة الاجتماعية والفكرية المحيطة والبحث عن سبل "توطين العلم" (من أموال وعلماء) كما تفعل دولة مثل قطر (د.عبد الوهاب الأفندي).

12 – أهمية التقويم الدوري كل خمس سنوات، حيث لا يكفي لنقل الأفكار إلى جيل ثانٍ ما هو أقل من أربعين عامًا (د.منظور عالم).

13 – تقسيم العمل بين عشرات المؤسسات حتى يتحقق توزيع فاعل للأدوار، وحتى لا يتم ضرب المشروع دفعة واحدة (د.منظور عالم).

14 – إنشاء معاهد أو مراكز منفصلة للعلوم الاجتماعية والإنسانية (أ.محيي الدين عطية).

15 – لجنة مشتركة بين دارسي الفقه والفلسفة لتدارس قضايا كبرى لتوليد رؤية فلسفية للعصر الحديث من خلال تفكيك شفرة التراث الفقهي وسعيًا نحو توليد رؤية معرفية للمستقبل (د.المسيري).

مقترحات بمسارات استراتيجية وأجندة قضايا ذات أولوية في المرحلة القادمة:

يمكن التمييز بين ثلاثة مسارات استراتيجية تناولتها المقترحات وهي كالآتي:

من ناحية أولى: استمرار المعهد في قيادة حركة التفكير في كل مستوى من مستويات إسلامية المعرفة، ومع الاحتفاظ بالإطار الفكري الكبير فإن هناك حاجة لبعض التحولات والتكييفات (د.أنور إبراهيم).

ومن ناحية ثانية: من أهم هذه التحولات التي اقترحها د.أنور إبراهيم وانطلق منها أيضًا د.إبراهيم كالين في الجلسة الختامية، هي الحاجة لتفعيل تنافسية المعهد الفكرية بالانتقال من المعرفي والنظري إلى التطبيقي للمنهاجية. فبدلًا من الاستمرار في تسويق الفكرة لابد من استكمال المحتوى.

ومن ناحية ثالثة: عدم كفاية الأكاديمية الصرفة؛ حيث يجب ممارسة النفوذ

والتأثير لإحداث التغيير في الواقع (Policy orientation).

هذا، وكانت مداخلات الأساتذة طوال جلسات المؤتمر قد اقتربت أيضًا من هذه المسارات الاستراتيجية وغيرها في حالات محددة على النحو التالي:

- اقتراح الانتقال من المعرفي والنظري إلى المشاريع التطبيقية والعملية لإدماج منظومة القيم الإسلامية في مختلف المواد والأنشطة التعليمية في جميع مراحل التعليم، وكذلك الانتقال من مجال الإصلاح الفكري العام إلى مجالات التربية والتعليم والطفولة والأسرة والعمل الاجتماعي (د.خالد الصمدي).
- الدراسات المستقبلية (أ.بريش، د.حللي).
- الاهتمام بقضية المنهاجية وتطبيقاتها في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ أي الاهتمام بتطبيقات إسلامية المعرفة بدلًا من استمرار الحديث عن أهميتها؛ ولذا يجب استكمال المشروعات البحثية الكبرى التي لم تتم، وتخطيط مشروعات كبرى أخرى جماعية (د.أماني صالح ود.نادية مصطفى ود.إسلام حنيف ود.عبد الرحمن النقيب).
- انظر المشروعات المقدمة من أ.د.علي ليلة، ود.أماني صالح، وأ.د.عبد الرحمن النقيب، وأ.رحاب الشريف.

وفي نطاق اقتراح البعض بالاهتمام بقضايا جديدة تعكس تحديات الواقع، فلقد اقتصرت بعض الآراء على تحديد القضايا والدعوة إلى دراستها، في حين امتدت بعض الآراء للدعوة لممارسة التأثير والنفوذ لإحداث التغيير في الواقع والاستعداد بالبرامج العملية لتنزيلها في الواقع حين تسنح الفرصة (إبراهيم كالين، خالد الصمدي، أنور إبراهيم؛ ومن الملاحظ أن الثلاثة قد أتيحت لهم الفرصة العملية ولو بدرجات مختلفة وفي سياقات سياسية ومجتمعية متنوعة: تركيا، المغرب، ماليزيا).

ومن القضايا السياسية المقترحة: الأقليات والإسلام والغرب، العراق، فلسطين (إبراهيم كالين)، الفتنة الطائفية والقومية بين الشيعة والسنة، وكذلك بين العرب والأكراد (د.عثمان علي)، الأزمات السياسية المقارنة عبر أرجاء الأمة (أ.رحاب الشريف)، الاقتصاد السياسي للدولة وآثاره على العالم الإسلامي وخاصة من حيث ظهور طبقات جديدة من الفقر والتهميش ومن الأغنياء ومن النخب الجديدة (د.إبراهيم أبو ربيع)، حقوق غير المسلمين وحقوق المسلمين كأقليات والفقر والطائفية بين الشيعة والسنة، تفعيل جهود نخب الأمة لتصب في خدمة الأمة، مشاكل الحدود، الجهاد في الإسلام(د. حنّان).

والجدير بالذكر أن تعليق أ.د.عبد الحميد أبو سليمان، في الجلسة الختامية قد بيَّن أن المعهد لا يدخل مباشرة في دراسة القضايا السياسية الساخنة، ولكنه يهتم بالأسباب المعرفية والفكرية التي أوصلتنا إلى هذه الأزمات. بعبارة أخرى أكد د.عبد الحميد أبو سليمان خط المعهد الاستراتيجي، ألا وهو استمرار العمل على صعيد الأزمة الفكرية باعتبارها في صميم الأزمة الحضارية الشاملة، وعلاجها هو السبيل لمواجهة التحديات الخارجية.

هذا، وكان د.طه في الجلسة الختامية أيضًا قد انطلق من أن استمرار الصراع حولنا ما زال يتطلب إعدادًا فكريًا ونظريًا ومعرفيًا لنواجه به عمليات الصراع، وأن إسلامية المعرفة وإصلاح الفكر هي في صميم حلبة الصراع الراهن؛ ذلك لأن صراع الأفكار له أساليبه وأدواته؛ ومن ثم فإن جزءًا ركينًا من مقاومتنا الراهنة هو التحصين والإنماء للفكرة؛ ولذا على أهل الفكر مسئولية حفظ طاقة الأمة من التبديد، وإن كان الإصلاح الفكري لن يتحقق في ظل التخلف والاستبداد.

وبناء على ما سبق فيمكن القول إن القضايا المعرفية والفكرية والنظرية والمنهاجية، قد كان لها الغلبة في أجندة المقترحات والمداخلات التقويمية، وباعتبارها هي المنطلق والضرورة المسبقة للتنزيل على الواقع لإحداث تغيير في واقع الأمة: بقضاياه ومؤسساته وتفاعلاته.

مقترحات بإصدارات جديدة:

- من الإصدارات المقترحة: في إسلامية المعرفة على غرار بعض ما تم عالميًا في مجالات عدة مثل العلمانية، الصهيونية، حيث يتم إصدار عدد خاص من دورية أو إصدار خاص يحقق هدف التراكم المعرفي ويتضمن قائمة أدبيات إسلامية المعرفة مع مقدمة تحريرية توضح خريطة الاتجاهات حول الموضوع (د.عبد الوهاب المسيري)، مع تحديد نسق هذه المصطلحات (د.خالد الصمدي).
- المؤلفات القيادية (د.الريسوني).
- موسوعة علمية ترصد وتجمع تاريخ عصر النهضة الإسلامية وأفكاره (د.حللي).
- الكتب المنهاجية وفي المقررات الجامعية في المجالات التي حدث فيها تراكم نوعي يسمح بإصدار هذه الكتب، علاجًا للافتقار إلى تطبيقات في العلوم الاجتماعية من منظور إسلامي على نحو يحقق التنافسية مع منظورات أخرى (محمد بن ناصر).
- وضع خطة فكرية للنشر تحقق التراكم المعرفي والانتقال النوعي للمعرفة المطلوبة.

مقترحات معرفية تنعكس على صفة واسم المشروع (من الإسلامية إلى الإنسانية)

مع بداية أعمال المؤتمر، وفي الجلسة الافتتاحية قال د.عبد الحميد أبو سليمان إن أزمة الأمة الإسلامية تتزامن مع أزمة إنسانية عالمية؛ ولذا فالأمة لا تستنفر نفسها فقط ولكن الإنسانية، والفلسفة الوحيدة الإنسانية والسلمية القادرة على مواجهة فلسفة الصراع الغربية هي "الفلسفة الإسلامية".

وإذا لم تكن "الإنسانية" قد غابت عن اهتمامات بعض المشاركين (مثل د.منظور عالم) إلا أن التعبيرات عن هذا الاهتمام قد تنوعت. فمن ناحية، وعبر

جلسات المؤتمر صدر مقترحان مباشران: أحدهما بتغيير شعار المعهد "إسلامية المعرفة" ليصبح أحد مجالات اهتمامه وليس شعاره (د.حللي)، والاقتراح الثاني (أ.محيي الدين عطية) دعا إلى اتخاذ المشروع الفكري للمعهد اسمًا آخر.

ومن ناحية أخرى، وإذا كان الاقتراحان قد استندا إلى ما يثيره المصطلح حتى الآن من ضبابية والتباس لا يتناسبان مع ما قطعه المعهد من جهود لتوضيح الفكرة وأهدافها ودوافعها ومنهاجيتها ودحض الاتهامات والانتقادات الموجهة إليها، فإن موقفًا آخر نحى إلى الدعوة لعدم التصريح بصفة الإسلامية وجعلها صامتة. ويظهر هذا المنحى جليًا في أطروحات د.المسيري وفي أطروحات د.أحمد أوغلو.

فنجد أن د.المسيري في مداخلته الأساسية في المؤتمر يصل في نهايتها إلى القول بأن أفضل منهج دعوي الآن في العصر الحديث هو البدء بالإنسان وصولًا إلى الله، أي الاستناد إلى نموذج معرفي إنساني وتظل المرجعية الإسلامية لهذا النموذج صامتة، بمعنى أن نبدأ بالإنسان ولا نستشهد بالآيات والأحاديث إلا في النهاية. ذلك لأن الرؤية المعرفية الإسلامية تتسم بالكلية؛ وهي إنسانية ترفض الاختزالية، وتنبني على الكلية التي تجمع بين المادي وغير المادي، فإن أي فعل إنساني يمتزج فيه الديني بعناصر أخرى، ولا يمكن أن يكون الإنسان - بالمعنى الاختزالي العلماني - هو العنصر الوحيد الذي يسود التفسير (ملاحظة: هذا الخطاب يمثل تطويرًا لخطاب د.المسيري في كتاب فقه التحيز(1992) حين استخدم الغربي / الإسلامي).

ومن ناحية ثالثة، فإن البعض كان أكثر تحديدًا "للإسلامية" بكونها المرجعية الإسلامية في صياغة منظومة القيم مقارنة مع المرجعيات الأخرى؛ ومن ثم تصبح الغاية هي صياغة مصفوفة القيم وتطويرها وترسيخها بمرجعيتها الإسلامية سواء في علاقتها مع الذات الثقافية أو في الحوار مع الآخر. وبذا يصبح الجسر بين "الإسلامي وغيره" هو منطقة القيم المشتركة بين مرجعيات مختلفة؛ تدعيمًا

للحوار وتعزيزًا له في عالم يموج بالصراعات (د.خالد الصمدي).

ويجدر القول إن هذه الرؤى الثلاث هي رؤى متكاملة، وغايتها كسر ما قد يبدو عزلة واستعلاء لإسلامية المعرفة عن محيطها الإنساني: معرفيًا وفكريًا ونظريًا، وكذلك في سياق الواقع العملي، فهي جميعها سبل للتفاعل والتواصل بين "إسلامية المعرفة" والآخر.

هذا وكان د.أحمد أوغلو في لقائه بأعضاء المؤتمر خلال زيارتهم لمؤسسة وقف الآداب والفنون، قدم منظومة فكرية عن رؤيته للإطار الفكري الاستراتيجي للسياسة التركية. ومن بين مقولاته -دون التطرق إلى هيكل هذه المنظومة - أن المسلمين فقط هم القادرون على تقديم منظور بديل للمنظور السائد الذي ترزح في ظله الإنسانية جمعاء الآن، وأنه من اللازم تفكيك النموذج (الغربي) الذي يستند عليه هذا المنظور مع العمل - بدون استخدام كلمة "إسلام" - لبناء نموذج بديل (أي العمل من أجل الأسلمة بدون استخدام كلمة إسلام) وهو نموذج قيمي ومادي، ولابد من الثقة بالنفس لتفعيل منظومات القيم في المجتمع والنظام السياسي والعلاقات الدولية.

ب - مقترحات قيادة المعهد قبل انعقاد المؤتمر: رؤية د.عبد الحميد أبو سليمان للعشر سنوات القادمة

تكرر على لسان الدكتور أبو سليمان خلال تعليقاته في الجلسات أن العديد من الملاحظات التي أدلى بها المشاركون تدل على عدم اطّلاع على إصدارات المعهد ونتائج أنشطته، وتساءل: كم قرأ كل مشارك من إجمالي الأربعمائة عنوان التي أصدرها المعهد في عدة سلاسل. والجدير بالذكر أن الدراسة التي أعدها د.عبد الحميد أبو سليمان كورقة خلفية للمؤتمر تقدم تصور رئيس المعهد عن مسيرة عشرة أعوام قادمة، وتقدم هذه الدراسة رؤيته عن مناطق الاهتمام المطلوب التركيز عليها وسبل خدمتها.

ويمكن تلخيصها في عدد من المجموعات التي تكون منظومة متراكمة: وهي كالآتي وفق ترتيب ورودها في الدراسة:

* ضرورة التصدي لأزمة فكر وعقل الأمة كمنطلق لعلاج الأزمة الحضارية الشاملة ومن خلال العودة إلى الرؤية الكونية الإسلامية. فالإصلاح المنهجي الفكري هو الذي يمثل قاعدة الإصلاح الحضاري؛ ومن ثم فإن غاية "إسلامية المعرفة" هي بناء الفكر الإسلامي بناءً علميًّا منهجيًّا محكمًا يتسم بالشمولية والنظرة التحليلية الناقدة.

* مسيرة المعهد منذ تبلور فكرته وتأسيسه والمؤتمرات التي تمثل محطات أساسية في المسيرة والمؤسسات التي انبثقت عنه.

* الرؤية لمسيرة العشر سنوات القادمة تدور حول المجالات والوسائل اللازمة لتنفيذ خطة موحدة متكاملة لعمل المعهد في حدود إمكاناته وموارده. ومن أولويات الخطة في المجال الفكري اقترب د.عبد الحميد من قضية الانتقال من المعرفي الفكري النظري إلى الحياة العملية فهو يقول:

إن المطلوب في النهاية من الجهود الفكرية هو تقديم نتائج عملية لإعادة بناء فكر أبناء الأمة ومؤسساتها ومعالجة قضاياهم الحياتية، وليس مجرد حوارات فلسفية علوية بين الخاصة في قضايا نظرية مدرسية بحتة. وعلى ذلك فإن التأصيل الفلسفي والبحث المدرسي يجب أن يكون في النهاية له غاية عملية حية في إصلاح فكر الناس. وإذا كان البحث والدراسة في عمل المعهد قد غلب عليها -حتى وقت قريب - البحث الأساسي والنظري، فإن ذلك مما حتمته طبيعة الفترة التأسيسية، ولكن خلال السنوات الثلاث الماضية فإن الأمر لم يعد مقتصرًا على عموميات الحديث في المنهجية، وفي مصادر المعرفة ودرء التعارض بين مصادرها. ولكن مناهج حياة الأمة وفكرها، وممارسات حياتها، وبناء مؤسساتها، وأساليب تربيتها، ما لم تُقدَّم - من منظور إسلامي - الدراسات العملية والمؤسسية

والأساليب التربوية والتعليمية في مجالاتها، فإن الأمة ستبقى على ما كانت عليه من تخلف وانحطاط. ولذلك فإن على خطة العمل أن تحدد على أساس من طبيعة التحديات التي تواجهها الأمة، والإمكانات التي تتوافر لها، القضايا والمجالات العملية الواقعية التي يجب أن تحظى بالدراسة والبحث والنظر العلمي المنهجي، وبالحوار في ظل الزمان والمكان؛ وذلك لتقديم الرؤى والحلول باللغة والأسلوب الذي يستوعبه جميع الأمة.

ومن أولويات المجال الفكري والبحثي أيضًا:

* ضرورة رؤية جديدة لفهم التراث بإيجابياته وسلبياته ودراسته دراسة نقدية لنخرج من دائرة الفكر الفقهي التراثي العابر، وكذلك ضرورة الاستمرار والدرس في قضية التعامل البناء الفعال مع السُّنة النبوية والدراسات المنهجية في مجال القرآن الكريم، كل هذا - في نظر د.عبد الحميد أبو سليمان - من أجل الخروج من النظرة الجزئية إلى النظرة الكلية وإدراك عامل الزمان والمكان والثابت والمتغير.

* إصلاح مناهج التعليم؛ ولذلك فإن من الضروري للمعهد ورجال الفكر والإصلاح تشجيع الدراسات ليس فقط في المجالات الدينية والتراثية، بل وفي مجالات العلوم الاجتماعية التي هي الشق الآخر التطبيقي الحياتي للمعرفة الإسلامية في المجالات النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية؛ لأن ذلك هو السبيل العلمي العملي الحقيقي للإصلاح وإعادة البناء.

* يجب وضع مناهج الدراسة، ولا سيما الدراسات الجامعية والعليا موضع المناقشة، والعمل على رسم الخطط لها، وتطويرها؛ بحيث تتكامل فيها مصادر المعرفة الإسلامية بأسلوب صحيح، وبحيث يتم التعامل المنهجي العلمي معها بشكل يُحدِث التوازن والتكامل والتفاعل بين مصادر المعرفة.

* المساهمة في فتح ملف مشروع الكتاب الجامعي؛ وذلك بتحرير الكتب

المنهجية في المجالات التي بلغت حدًّا تسمح فيه التراكمات العلمية والفكرية بتقديمها بأسلوب منهجي علمي جامعي؛ ليكون في البداية من مدخلات الدراسات الجامعية في مجالاتها المتخصصة. ولا شك أن بعض هذه العلوم قد بلغت التراكمات العلمية فيها حدًّا يسمح فعلًا بتقديمها بشكل جاد ومفيد إلى الهيئة الجامعية والمثقفة.

* الاهتمامات المعرفية والنظرية والعملية بمجال التربية من أجل توفير الأدبيات الجادة العلمية المقنعة للآباء...

* أهمية فتح ملفات النظام الاجتماعي ومؤسساته وقضاياه. ومن نماذج هذه القضايا المهمة التي يجب التوسع في فتح ملفاتها قضية التنمية والعدالة الاجتماعية، وقضايا التعددية والشورى والحرية وتداول السلطة والعولمة، وحركات الإصلاح ومنطلقاتها، وفلسفة الأنظمة وآلياتها، وسوى ذلك من القضايا التي تواجه الأمة، وتحتاج إلى رؤية إسلامية عصرية فيها؛ الأمر الذي يتطلب رؤية فكرية وبحثًا علميًّا إسلاميًّا لإعادة بناء قواعد بناء الأمة، ويتطلب جهودًا علمية جادة من المفكرين، بفكر منهجي إسلامي معرفي متكامل مستنير.

وعن الوسائل وبرامج العمل اللازمة لتحقيق هذه الأولويات، ركز د.عبد الحميد أبو سليمان على: أهمية الاتجاه للوسائل الإلكترونية، والتفكير في إنشاء المجلس العلمي من بعض رجال الصفوة الفكرية لإمداد الساحة بالمبادرات العلمية، وأهمية تحقيق استقرار المؤسسات لما هو أبعد من حياة المؤسسين ليكون العمل مؤسسيًّا وعطاءً مستمرًّا.

كما طرح د.عبد الحميد قضية كفاءة الأداء في مؤسسات المعهد، وأهمية الوعي بالساحة الفكرية في كل بلد والقدرة على التواصل مع العناصر الفاعلة، وأهمية جمع المعلومة وتخزينها وبرمجتها وتوفيرها، والاهتمام بالتواصل داخل الفروع وبين الفرع والجهات المتعاونة مع المعهد، وأهمية المبادرة والريادة، وحسن اختيار العناصر الفاعلة المثقفة الواعية المتحمسة، وتوسيع أركان دائرة

المتعاونين مع المعهد إلى العناصر الشابة، والحاجة إلى الاستفادة من كل وسائل الاتصال المتاحة بالهيئة المثقفة والإفادة من وسائل الإعلام، وعقد ندوات محلية شهريًا وعقد ندوة إقليمية في كل بلد على ضوء إنجازات الندوات المحلية، ويتوقف نجاحها على تبادل المعلومات والتخطيط بين فروع المعهد، وعقد مؤتمر دولي أو مؤتمرين في العام الواحد بالتنسيق بين المركز الرئيسي والفروع.

وبالمقارنة بين هذه الرؤى وبين المقترحات التي تم تسجيلها من واقع أعمال المؤتمر، ماذا يمكن القول؟

يمكن القول إن هذه الرؤية التي قدمها د.عبد الحميد أبو سليمان في دراسته المكتوبة التي تم توزيعها على المشاركين قبل أسبوع من انعقاد المؤتمر، كان حريًا بها أن تكون ورقة عمل المؤتمر، ويتم على ضوء محاورها تنظيم جلسات المؤتمر وموضوعاتها، بحيث يصبح المؤتمر ساحة للمقترحات التنفيذية لهذه الرؤية الاستراتيجية التي تحتاج إلى خطط تنفيذية لمجالاتها وبالوسائل وبرامج العمل المقترحة.

ولهذا يمكن القول أيضًا إن الهموم المشتركة بين قيادة المعهد وبين المشاركين، وإن تبين التقارب بينها من ناحية، إلا أنه مازال هناك فجوة في التشخيص والتفسير بين الجانبين ناجمة عن نوع من الاتهامات المتبادلة: إما بالتقصير في واجبات قيادة المعهد، أو بالتقصير في واجبات مشاركة المتعاونين.

ومع ذلك يظل الحاضر الغائب هو الخطط التنفيذية لعلاج مناط "الاتهامات المتبادلة" من ناحية، ولدفع حركة العمل من ناحية أخرى. وهذا يقودنا إلى البند الأخير من المقترحات.

ج - مقترحات من واقع نتائج "مشروع تقويم مسار إسلامية المعرفة في ربع قرن":

تم عرض مجموعة عامة من هذه المقترحات في الجلسة المخصصة في المؤتمر وقدمها أ.د.سيف الدين عبد الفتاح، وهي تتلخص في الآتي: توثيق خبرات المكاتب بشكل مستمر ومنتظم، وتبادل الخبرات بين المكاتب، والتواصل حول المشروعات

البحثية الكبرى في التخصص الواحد أو بين التخصصات المتنوعة للاستفادة من الخبرات المنهاجية المشتركة، ورعاية الكوادر الجديدة من الباحثين الشبان، والتقويم الدوري للخطط المرحلية ومدى التراكم الذي تحقق، واستكمال المشروعات البحثية الكبرى حتى تحقق غايتها النهائية، والعودة إلى تكوين فرق بحثية لإنجاز مشروعات كبرى.

وبالمقارنة مع مقترحات المشاركين السابق عرضها يتضح كيف يتقابل قدر منها مع مقترحات فريق التقويم، إلا أنه يجدر القول إن المجموعة الثانية من مقترحات الفريق والتى لم يتسنَّ الوقت اللازم لعرضها في المؤتمر إنما هي ذات طبيعة إجرائية تنفيذية. فهي تقدم خطة زمنية لتحقيق بعض المقترحات التي يمكن توصيفها بالجوهرية، واللازمة لإبراز التراكم المعرفي في إسلامية المعرفية، والذي حققته مسيرة المعهد عبر (25) عامًا، وهو تراكم بحاجة لإعادة تقديمه، وتحقيقًا للتنافسية المعرفية والفكرية والنظرية مع مدارس أخرى، وخاصة في مجال تطبيقات العلوم الاجتماعية والإنسانية وفي مجال إصلاح فكر وثقافة الأمة، كما أن هذا التراكم بحاجة من ناحية أخرى للاستمرار والاستكمال وفق رؤية متجددة للأهداف والوسائل تستجيب لمتطلبات المرحلة الراهنة من تطور المسار.

وفيما يلي تصور عن خطط إجرائية قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل تتم بعد نشر نتائج مشروع التقييم:

1 - خطط متوازية قصيرة الأجل في المجالات التالية:

- تفرغ لمدة عام لعدد من أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية المتعاونين مع المعهد طوال عقدين لإنتاج كتب أكاديمية منهاجية تبلور وتترجم التراكم النوعي الذي تحقق في مجال تخصصهم "من منظور إسلامي". على أن يستوفي كل كِتاب مواصفات معينة استجابة لخطوات منهاجية تطبيق إسلامية المعرفة (استيعاب تطورات الحقل العلمي ونقده وفق الرؤية الكونية الإسلامية والنموذج المعرفي الإسلامي، خبرة ونتائج التعامل مع مصادر التراث فيما يتصل بموضوع التخصص،

قواعد وأسس التصور القرآني عن مسائل الموضوع وقضاياه..، خصائص وأبعاد المنظور الإسلامي للعلم: مفاهيم، أجندة قضايا، عمليات، مناهج وأدوات).

- دورات تدريبية مكثفة في المنهاجية الإسلامية للباحثين الشبان من تخصصات مختلفة ذوي الخبرات السابقة مع إسلامية المعرفة والمهتمين بكيفية تطبيق وتفعيل الرؤية الكونية الإسلامية وتوظيف مداخل العلوم الشرعية والتراثية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية. ويمثل كتاب المنهاجية الإسلامية الجاري إعداده (تم إعداده وإصداره) قاعدة أساسية تنبني عليها هذه الدورات. ومن أهم مخرجات هذه الدورات إعداد جيل ثانٍ من الباحثين قادر على استكمال المسيرة التي بدأها أساتذة الجيل الأول.

- بناء قنوات التواصل (مواقع إليكترونية وقواعد بيانات للباحثين من تخصصات مختلفة في الدول العربية والإسلامية المهتمين والمتعاونين في مجال نشاط المعهد) بين إدارة المعهد وبين المكاتب.

- تأسيس لجنة تخطيط وربط وتنسيق بين المكاتب؛ وذلك من العناصر الشابة النشطة مثل: د.خالد الصمدي (المغرب)، ود.عبد الرحمن حللي (سوريا)، ود.محمد بن ناصر (باريس)، ود.محمد إسلام حنيف (ماليزيا)، ود.أماني صالح (مصر).

2 - **خطط متوسطة الأجل ومتوازية:**

حفظ الذاكرة من التآكل وتوثيق التراكم وتنسيق وإعداد أدلة في مصادر التأسيس النظري لإسلامية المعرفة؛ أى في البنية التحتية لبناء منظورات للعلوم، وذلك في مجالات: التراث، وتجديد أصول الفقه، ونقد الفكر الغربي، والمنهاجية الإسلامية بكل مستوياتها (الرؤية للعالم، النموذج المعرفي...).

والمقصود بالدليل ذلك الذي يقدم التراكم المعرفي النوعي في كل مجال، وهو يتكون من قائمة متكاملة من إصدارات وبحوث وندوات المعهد (معرّفة تعريفًا موجزًا) مصحوبة بمقدمة تحريرية ترسم خريطة اتجاهات البحث في هذا المجال ونتائجه، وتقدم نماذج من كيفية توظيف هذه النتائج وتطبيقها في البحوث الأكاديمية أو في إصلاح فكر

وثقافة الأمة، وأخيرًا يحدد مناطق الفراغ المطلوب ملؤها بمزيد من البحوث.

1 - إعداد دليل بمصادر مشروع إسلامية المعرفة: يضم قائمة بالإصدارات والأنشطة (التي قامت بها كل المكاتب) مصنَّفة تصنيفًا موضوعيًّا يتجاوز التصنيف الحالي للإصدارات ويتضمن مقدمة تحريرية توضح التطور في المفهوم والمنهاجية والإنجاز في التطبيقات، وتقدم من واقع الإصدارات والأنشطة ردودًا على الانتقادات والاتهامات للمفهوم وللمشروع.

2 - توثيق خطط أعمال وإنجازات كل مكتب منذ عام 1985 وحتى الآن (على غرار ما فعل د.جمال الدين عطية عن خبرة مكتب القاهرة) لماذا؟ لتحديد خطط تطبيق فكرة إسلامية المعرفة، وأبعاد المقارنة بينها، ولتحديد مناطق الإنجاز المتميزة لدى كل مكتب لتبادلها ولمنع تكرارها، وتحديد مناطق المشروعات المعدّة والتى هي في حاجة لاستكمال بعد انقطاع عن تنفيذها ومنعًا لتكرار الإعداد لنظائر لها.

3 - دليل الإنجاز في التطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية وخاصة في مجال التربية، والعلوم السياسية والاقتصاد، سواء الصادرة في كتب أو ندوات أو مقالات منشورة في دوريات المعهد (إسلامية المعرفة، AJISS).

4 - حصر وتوثيق وتصنيف المادة العلمية - ذات المستوى المتميز- وغير المنشورة حتى الآن في مكاتب المعهد والبحث في إمكانية نشر ما يسد فراغات بحثية تستكمل التراكم.

خطة طويلة الأجل (3 سنوات):

وتشتمل على:

(1) تكوين لجنة تخطيط استراتيجي تعد خطة خمسية على ضوء منتجات الخطط القصيرة ومتوسطة المدى، وعلى ضوء مقترحات استانبول ونتائج مشروع تقويم إسلامية المعرفة عبر (25) عامًا، ويكون على هذه اللجنة الإجابة مسبقًا عن هذه الأسئلة:

1. هل التأسيس النظري ما زال في حاجة لبحث وتطوير؟

2. هل توطدت الروابط والجسور بين التأسيس النظري وبين العلوم الحديثة؟

3. ما هي مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية التي في حاجة لاختراق لاستكمال التراكم أو لبدئه؟

4. كيف يمكن دعم الإصلاح في مجال التربية والتعليم والثقافة والإعلام تحقيقًا لإصلاح رؤية الأمة وفكرها؟

5. كيف يمكن دعم الروابط والتفاعل مع المدارس الفكرية والمعرفية الأخرى في داخل الدائرة العربية والإسلامية وخارجها؟ فإن التجديد يحتاج لتفاعل مع دوائر مخالفة أو مختلفة.

6. ما هي قضايا الأمة السياسية والاقتصادية والثقافية ذات الأولوية التي يمكن للمعهد أن يشارك في دراستها ومناقشة سيناريوهاتها المستقبلية؟ بعبارة أخرى: كيف يمكن الانتقال من المعرفي والنظري إلى الفكري؟

(2) الإعداد لمؤتمر دولي يشارك فيه باحثون غربيون من القائمين بعملية النقد والمراجعة للمنظورات الغربية المادية الوضعية، والمهتمين بالمنظورات الحضارية، وهم الذين بمقدورنا اكتشاف قواسم مشتركة معهم. وكذلك يشارك فيه أصحاب الإسهامات الرصينة والعلمية في الدراسات الإسلامية والتي يمكن الاستفادة من مناهجها ومن نتائجها في تطوير مجالات إسلامية المعرفة: التأسيسية والتطبيقية.

والحمد لله

القاهرة 10 / 1 / 2007م

قائمة ببلوجرافية مختارة[1]

م	التصنيف	إسم الكتاب	العنوان	مكان النشر	الناشر	التاريخ	بيانات أخرى	ملاحظات
1	افتتاحية في دورية	A. Abu sulayman, Abdul Hamid	Guiding" "light		.In: A.J.I.S.S	1986 - 1985 .	Vol. 2, No. 2, P. vii - Vol. 3, No.1, P. 10	
2	مقال في دورية	A. Abusulayman, Abdul Hamid	Islamization" of knowledge with special reference to political sci-"ence		.In: A.J.I.S.S	1985	Vol. 2, No. 2, PP. 263 - 290	
3	كتاب	A. Abu sulayman, Abdul Hamid	Islamization: Reforming contemporary Knowledge	London	The International Institute of Islamic Thought	1994		
4	ورقة غير منشورة	Al' Alwani, Taha Jabir	Towards an Islamic alternative in thought and knowledge	Herndon - .U.S.A	أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي			
5	مقال في دورية	Khan, Shamsur Rahman and Sajja-dur Rahman	Workshops" on Isalmi-zation of "disciplines		In Intel-lectual Discourse	1995	Vol. ii, PP. 208 - 215	
6	كتاب	.Lodhi, M.A.K	Islamization of attitudes and practices in science and technology	.U.S.A	I.I.I.T& .A.M.S.E	1989		

(1) حاول هذا المشروع مسح وتوثيق أكبر حجم ممكن من المواد التي تتعلق بإسلامية المعرفة في إطارها النظري (المفهوم، والتيار بفاعلياته ونظائره)

7	مقال في دورية	Mohammed. Yasine	Islamization" of knowledge: "A critique		.In A.J.I.S.S	1993	Vol.10. P.282	
8	مقال في دورية	Ragab. Ibrahim	Islamic" perspective on theory building in the social sci- "ences		.In A.J.I.S.S	Spring 1993	Vol 10. No. 2. P. 1	ترجمة المقال في ملف الترجمة رقم 5 بمكتبة مركز الدراسات المعرفية: إبراهيم رجب، مناظير إسلامية بخصوص بناء النظرية في العلوم الاجتماعية، ترجمة السيدعمر، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ربيع أول 1415هـ، أغسطس 1994(نص غير منشور)
9	مقال في دورية	Abedin. T.zainat	workshop on" islamisation of knowl- "edge		.In A.J.I.S.S	sep.1989	Vol.6.) No.1) P.196	
10	مقال في دورية	Abedin. Tayyib Zain al	Workshop on" islamization of Knowledge. Sokoto. Nige- "ria...1409/1989		In Ameri- can Journal of Islamic Social Sci- ences	1989	PP.196 - 199	
11	مقال في دورية	Abu Sulayman. Abdul Hamid	Islamization " of knowledge with special reference to political sci- "ence		In Ameri- can Journal of Islamic Social Sci- ences	1985	PP.263 - 289	

	Vol. 4. No. 1. PP. 13 - 30	September 1987	.In A.J.I.S.S		Community." justice, and Jihad: Elements of the muslim historical consciousness	Abul Fadl. Mona	مقال في دورية	12
	PP.163 - 179	1988	In American Journal of Islamic Social Sciences		Islamization" as a force of global cultural renewal or: The relevance of the Tawhidi episteme to "modernity	Abul Fadl. Mona	مقال في دورية	13
Panel) over- (view	PP. 121 - 123	1993	The I.I.I.T.& The .A.M.S.S	Herndon	Islamization" and the social sciences:Covering new ground or retracing our steps" in Mona Abul Fadl (ed). Proceedings of the 21 st Annual conference the Association of Muslim Social Scientists.East Lancing... 1992. .New directions	Abul Fadl. Mona .M	مقال في كتاب	14

ترجمة المقال موجودة بملف الترجمة رقم (3) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: منى أبو الفضل. إسلامية المعرفة كقوة للتجديد الثقافي العالمي. ترجمة د. السيد عمر القاهرة. المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ربيع ثان 1415هـ أكتوبر1994	Vol.5.) No.2) P.163	Dec.1998	.In A.J.I.S.S		Islamization" as a force of Global "renewal	Abul - fadl. Mona	مقال في دورية	15
	Vol. i - ii. PP.1 - 12	1985	In J.S.S.H. Karachi		Islamization" of political "science	Ahmed. Manzooruddin(Youssef Talal) translator	مقال في دورية	16
	Vol. 2. No. 2. PP. 179 - 206	1985	.In A.J.I.S.S		A late nine-" teenth century muslim response to the western criticism of Islam - an analysis of Amir 'Ali's life and works	Ahsan. Abdullah	مقال في دورية	17

18	مقال في دورية	Akhtar, Sayyid Wahid	The Islamic" concept of "knowledge		In Al - Tawhid	1995	Vol.12, PP. 101 - 108	
19	تقرير في دورية عن مؤتمر	Akram, Ejaz	Eighteenth annual conference of American council for the study of Islamic societies ACSIS	Herndon - .U.S.A	.In A.J.I.S.S	Summer 2001	Vol.18, No. 3, PP. 137 - 141	
20	مقال في دورية	Akram, Mohammed	Towards a" model for systematic islamization: A general linguistic "blueprint		.In A.J.I.S.S	1995	Vol.12,) No.3) P.366	
21	مقال في دورية	Al - Dabbagh, Afaf	Islamic per-" spectives on social work "practice		.In A.J.I.S.S	Winter 1993	Vol. 10, No. 4, P. 536	
22	مقال في دورية	Al' Alwani, Taha Jabir	The is-" lamization of methodology of behavioral "sciences		In American Journal of Islamic Social Sciences	1989	PP.227 - 238	

	PP. 106 - 108	1993	The I.I.I.T& the .A.M.S.S	Herndon	The is-" lamization of knowledge: A decade in review. Essen-tial zing the message" in Mona M. Abu l - Fadl (ed)، proceedings of the 21st Annual Con-ference of the Association of Muslim Social Scientists، East Lan-sing... 1992. New direc-.tions	Al' Alwani، Taha Jabir	مقال في كتاب	23
	Vol. 12، No. 1، PP. 81 - 101	Spring 1995	In The American Journal of Islamic Social Sci-ences	Wash-ington، D.C.، Kuala Lumpur، Malaysia & Pakistan	The is-" lamization of knowledge: Yesterday and "today	.Al' Alwani، Taha J	مقال في دورية	24
			.I.I.I.T	Herndon - U.S.A	Towards an Islamic alternative in thought and know ledges	Al' Alwani، Taha Jabir	ورقة غير منشورة	25
	Vol. i، pp. 81 - 101	1995	In Ameri-can Journal of Islamic Social Sci-ences		The is-" lamization of knowledge: yesterday and "today	Al' Alwani، Taha(Delorenzo، Yusuf Talal) translator	مقال في دورية	26
	Vol. 12، PP. 81 - 101	1995	In Ameri-can Journal of Islamic Social Sci-ences		The is-" lamization of knowledge: Yesterday and "today	Al' Alwani، Taha(Delorenzo، Yusuf Talal) translator	مقال في دورية	27

	Vol. 3، No. 1، PP. 13 - 58	1986	In .A.J.I.S.S		Meta - Reli-" gion: Towards a critical world theol- "ogy	Al' Faruqi، Ismail	مقال في دورية	28
	Vol. 3، No. 1، PP. 169 - 170	1986	In .A.J.I.S.S		The cultural" "atlas of Islam	Al Faruqi، Ismail and Al Faruqi، Lamya	عرض كتاب في دورية	29
	Vol. 3، No. 2، PP. 277 - 290	December 1986	In .A.J.I.S.S		An Islamic" concept of news	Al Seini، Syyed	مقال في دورية	30
نص المقال بالعربية هو مضمون ورقة بحثية غير منشورة بمكتبة مركز الدراسات المعرفية: طه العلواني، نحو بديل فكري إسلامي، ورقة بحثية قدمت إلى اللقاء العالمي الرابع: قضية المنهجية في العلوم السلوكية، نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي وقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة الخرطوم في مدينة الخرطوم، الفترة من 15 - 22 يناير 1987		Sep 1989	In .A.J.I.S.S	-	Toward" an Islamic alternative in thought and "knowledge	Al - Alwani، .Taha J	مقال في دورية	31

32	كتاب	Al - Alwani، .Taha J	. The islamization of knowledge: Yesterday and today	London	The International Institute of Islamic Thought	1995		
33	مقال في دورية	Al - Alwani، .Taha J	The recon-" struction of the Muslim mind: The islamization of "knowledge		In .A.J.I.S.S	dec.1990	Vol.7،) No.3) P.453	
34	مقال في دورية	Al - Alwani، Taha Jabir	The islamiza-" tion of knowl-"edge		In .A.J.I.S.S	Dec.1990	Vol.7،) No.3) P.453	
35	مقال في دورية	Ali، Ausaf	An ap-" proach to the islamization of social and behavioural "sciences		In American Journal of Islamic Social Sciences	1989	PP.37 - 58	
36	مقال في دورية	Ali، M.Mumtaz	Reconstruc-" tion of Islamic Thought and civilization: The case of islamization "of knowledge		In .A.J.I.S.S	Spring،1999	Vol.16،) No. 1) P.93	
37	كتاب	Ali، Mohammed Mumtaz	Islam and the western philosophy of knowledge: reflections on some aspects	Selangor	Pelanduk Publications	1994	.p 103	
38	مقال في دورية	Aliyn U. Tilde	A critique of" the islamization of the sciences: Its philosophy and method-"ology		In .A.J.I.S.S	Sep.1989	Vol.6،) No.1) P.201	

Edition by the Ministry of culture، General directorate of libraries and publications. Librarianship series، 15	PP.243 - 259	1989	Ministry of Culture	Istanbul - Ankara	Islamic information network: a proposal towards bibliographic control of Islamic literature and islamization of knowledge in: The Third congress of Muslim Librarians and Information Scientists: COMLIS III	Alvi، Wajih Ahmad	كتاب	39
	PP.106 - 108	1993	The I.I.I.T & the .A.M.S.S	Herndon	The islamization of knowledge: a decade in review. Essentializing the message" in Mona Abul Fadl (ed)، Proceedings of the 1st Annual Conference of the Association of Muslim Social Scientists، East Lansing...1992. New directions.	Alwani، Taha Jabir al	مقال في كتاب	40

41	مقال في دورية	Alwani، Taha - Barzinji، Jamal - Delorenzo، Yusuf Talal	The reconstruc-" tion of the Muslim mind: The islamization of knowledge Brockport، "NY...1410/1989		In American Journal of Islamic Social Sciences	1990	PP.453 - 457	
42	مقال في كتاب	Anees، Munawar Ahmad - .Davies، M.W	Islamic sci-" ence: current thinking and future directions in The revenge of Athena" in Ziauddin Sardar (ed)، science، exploitation and the Third .World	London	Man sell	1988	PP.249 - 260	
43	مقال في دورية	Anwar، Mohammad	Some issues" on the process of islamization of knowl-"edge		In Journal of Objective Studies	1991	Vol.i، PP.158 - 165	
44	مقال في دورية	Arif، Mohammad	The" islamization of knowledge and some methodological issues in paradigm building: the general case of social science with a special focus on "economics		In American Journal of Islamic Social Sciences	1987	Vol.i، PP.51 - 71	

45	ورقة في ندوة غير منشورة	Arif، Mohammed	The islamiza-" tion of knowl-edge and some methodo-logical issues in paradigm building: the general case of social science with a special focus on eco-nomics" ألقيت في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هرندن - فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	26 رجب - 2 شعبان/ 4 - 10 مارس 1989		
46	مقال في دورية	.Atari، Aref T. M	Towards" islamization of disciplines: Comparative education - The Islamic "perspective		In Muslim Education Quarterly	1996	Vol.i p.p. 26 - 42	
47	مقال في دورية	Attas، Syed Mu-hammad Naquib - al	Islam،" science and "knowledge		In MAAS & American Journal of Islamic Science	1993	PP.113 - 119	
48	مقال في دورية	Attas، Syed Mu-hammad Naquib - Al	Islam،" Science and "knowledge		In M.A.A.S. Journal of Islamic Science	1993	Vol. 9، PP. 113 - 119	
49	ندوة غير منشورة	.Barakatullah، A.K	Information technolo-gies and the islamization of knowledge	Herndon - .U.S.A	The Inter-national Institute of Islamic Thought			

50	مقال في دورية	Basha، Ahmad Fouad	Islam، mod-" ern scientific discourse، and cultural modernity: The politics of islamization of knowledge as a claim to dewesterniza- "tion		In American Journal of Islamic Sciences	1992	PP.279 - 283	Comments on paper of this title presented at 1990 MESA conference by Bassam. Tibi
51	كتاب	Bashir Shehu Galadanci	Islamization" of knowledge: A research "guide	Nigeria	The International Institute of Islamic Thought	2000		
52	عرض كتاب في دورية	Ba - Yunus، I. And .Ahmad، F	Islamic" sociology: An "introduction		In .A.J.I.S.S	1986	Vol. 3، No. 1، PP. 165 - 168	
53	مقال في دورية	Ba - Yunus، Ilyas	Al' Faruqui" and beyond: Future directions in islamization "of knowledge		In A.J.I.S.S	September 1988	Vol. 5، No. 1، PP. 13 - 28	
54	مقال في دورية	Ba - Yunus، Iiyas	Al Faruqi" and beyond: future directions in islamization "of knowledge		In American Journal of Islamic Social Sciences	1988	PP.13 - 28	
55	مقال في دورية	Bhat، Abdur Rashid	Islamic" theory of knowledge in the context of the western traditions of "knowledge		In Islam and the Modern Age	1994	Vol. 25، PP. 273 - 278	

	PP.165 - 175	1993	The I.I.I.T& the .A.M.S.S	Herndon	Workshop" on the disciplines" in Mona Abul Fadl (ed)، Proceedings of the 21st Annual conference of the Association of Muslim Social Scientists، East Lansing…1992. New direc-.tions	Bin Abdullah، Omer	مقال في كتاب	56
			In Muslim Education Quarterly		Islamization" of knowledge: A paradigm shift - The pharaohs sorcerers vs the staff of "Moses	Bouguenaya Mermer، Yamina	مقال في دورية	57
	Vol.iv، PP.31 - 37	1993	In Islamic Thought and Scientific Creativity		Islamization" "of knowledge	Brohi، A.K	مقال في دورية	58
	Vol.i، PP. 43 - 69	1996	In Encounters Leicester		Contempo-" rary Muslim response to the challenge of knowledge: Separating the grain from the "chaff	Bugaje، Usman	مقال في دورية	59
	Vol.ii، PP.249 - 250	1993	In American Journal of Islamic Social Sciences		Revelation" and political philosophy: What is islamization of "?knowledge	Butterworth، C.E	مقال في دورية	60

ترجمة هذا المقال في ملف (2) الخاص بد. السيد عمر بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: تشارلز تبرورث، الوحي والفلسفة السياسية: ما المقصود بأسلمة المعرفة؟، ترجمة السيدعمر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي - فرع القاهرة	Vol.10،) No.2) P.249	Summer 1993	In AJISS		Revelation" and political philosophy: What is islamization of "?knowledge	Butterworth .Charles E	مقال في دورية	61
	Vol.iv، PP. 3 – 34	1993	In Muslim Education Quarterly		A critical ex-" amination of the concept of islamization of knowledge in contemporary times"	Choudhury، Masudul Alam	مقال في دورية	62
	Vol. 6، PP. 29 – 48	1995	In Islamic Thought and Scientific Creativity		Epistemolog-" ical questions of science and political economy: Between Islam "and occident	Choudhury، Masudul Alam	مقال في دورية	63

64	مقال في كتاب	Cooper، Yahya	Why ' Islamic' Science in Al-serat: Selected articles 1975 - 83	London	Muham-madi Trust	1983	PP.283 - 288	
65	مقال في دورية	Dhaouady، Mahmoud	Social sci-" ence's need for cultural symbols para-"digm	Herndon - .U.S.A	In .A.J.I.S.S	2002	Vol. 19، No. 1، PP. 1 - 28	
66	ورقة في ندوة غير منشورة	El Fandi، Ahmed .H	System" analysis: A comprehen-sive model for islamization "of knowledge ألقيت في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هرندن - فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	4 - 10 مارس 1989/ 29 رجب إلى 2 شعبان		
67	مقال في دورية	El Nejjar، Zaghloul	The limita-" tions of sci-ence and the teachings of science from the Islamic "perspective		In .A.J.I.S.S	1986	Vol. 3، No. 1، PP. 59 - 76	
68	مقال في دورية	Fahad، Obaidullah	Islamization" of political Science: Some methodologi-"cal issues		In Journal of Objec-tive Studies	1991	PP.107 - 123	
69	مقال في دورية	Faruqi، Isma'il Raji al	Islamization" of knowledge: The general principles and "the workplan		In Pakistan Journal of History and culture	1982	Vol.i، PP.21 - 69	

ترجمة المقال في ملف رقم (4) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية: فضل الرحمن: إجابة على أسلمة المعرفة	Vol.5، No.1) PP.3 - 11	1988	In .A.J.I.S.S		Islamization" of knowledge: "A response	Fazlur Rahman	مقال في دورية	71
	Vol.ii، PP. 188 - 207	1997	In American Journal of Islamic Social Sciences		Conceptual" and practical dimensions of islamization of knowledge: a case of study of the economics program at "the IIUM	Haneef، Mohamed Aslam Mohamed Amin، Ruzita Mohamed	مقال في دورية	72
	Vol. Ii	1997	In American Journal of Islamic social sciences.		Conceptual" and practical dimensions of islamization of knowledge: A case study of economics "at the IIUM	Haneef، Mohamed Aslam Mohamed - Amin، Ruzita Muhammad	مقال في دورية	73
	Vol. 16، No. 2، PP. 27 - 44	Summer 1999	In .A.J.I.S.S	Washington، D.C.، Kuala Lumpur & Malaysia	Islamization" of the Cur-"riculum	Hashim، Rosnani	مقال في دورية	74
	PP.327 - 333	1988	In American Journal of Islamic Social Sciences		Islamization" of knowledge: "A response	Hassan، Umar A	مقال في دورية	75

76	مقال في دورية	.Hedin، C	Islam and" science: Tentions in contemporary "epistemology	Helesinki	In Temenos	1995	Vol. 31، PP. 55 - 76	
77	مقال في دورية	Hirschkind،Charles	Heresy or" Hemeneutics: The case of Nasr Hamid "Abu Zayd	Washington، D.C.، Kuala Lumpur، Malaysia & Pakistan	In The American Journal of Islamic Social Sciences	Winter 1995	Vol. 12، No. 4، PP. 463 - 477	
78	مقال في دورية	Hofmann، Murad Wilfried	Why Mu-" "?hammad	Washington، D.C.، Kuala Lumpur، Malaysia & Pakistan	In The American Journal of Islamic Social Sciences	Winter 1995	Vol. 12، No. 4، PP. 534 - 538	
79	مقال في دورية	Idris، Jaafar Sheikh	The is-" lamization of sciences: Its philosophy and Method-"ology		In .A.J.I.S.S	Dec، 1987	Vol. 4،) No. 2) P. 201	ترجمة المقال موجودة بملف الترجمة رقم (4) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: جعفر شيخ إدريس، أسلمة العلوم: فلسفتها ومناهجها، ترجمة د. السيد عمر، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، رجب 1414هـ - يناير 1994، نص غير منشور

	Vol. 4، PP. 201 - 208	1987	In American Journal of Islamic Social Sciences		The Islami-" zation of the sciences: Its philosophy and method- "ology	Idris، Jaffar Sheikh	مقال في دورية	80
	Vol. 19، No. 1، PP. 157 - 159	Winter 2002	In .A.J.I.S.S	Herndon - .U.S.A	Beacon of" knowledge: Conference in honor of Seyyed Hos- "sein Nasr	Kalin، Ibrahim	مقال في دورية	81
	Vol. 16، No. 3، 85 - 98	Fall 1999	In .A.J.I.S.S	Washing- .ton، D.C	Knowledge" "as light	Kalin، Ibrahim	مقال في دورية	82
(report)	Vol. i، PP. 92 - 95	1997	In Intellectual Discourse		National" seminar of knowledge and the issue of islamization: Shah Allam، May "1997	Kamal، Mostafa	مقال في دورية	83
Report	Vol. 5، PP. 92 - 95	1997	In Intellectual Discourse		National " seminar on knolwedge and the issue of islamization: Shah Alam، May "1997	kamal، Musatafa	مقال في دورية	84
		1991	The International Institute of Islamic Thought	London	Islamization" of knowledge: A methodol- "ogy	Khalil، Imad AL Din	كتاب	85
	Vol. 16، No. 3، PP. 81 - 84	Fall 1999	In .A.J.I.S.S	Washing- .ton، D.C	Introduc-" tion: Islam and episte- "mology	Khan، M.A. Muqtedar	مقال في دورية	86

87	مقال في دورية	Khan، M.A. Muqtedar	Identity as" "epistemology	Washing-.ton، D.C	In .A.J.I.S.S	Summer 1999	Vol. 16، No. 3، PP. 107 - 120	
88	مقال في دورية	Louay، Safi	The quest for" islamic meth-odology: The islamization of knowledge project in sec-"ond decade		In .A.J.I.S.S	Spring 1993	Vol. 10، P. 23	ترجمة المقال في ملف الترجمة رقم 4 بمكتبة مركز الدراسات المعرفية: - لؤي صافي، البحث عن منهاجية إسلامية(مشروع أسلمة المعرفة في عقده الثاني) ترجمة د. السيدعمر، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ربيع الآخر 1415هـ، سبتمبر 1994) ورقة غير منشورة)
89	مقال في دورية	Mahroof، M.M.M	The electron-" ic challenge to islamization of learning: An analytical "commentary		In: Muslim Education Quarterly	1996	Vol. 1، PP. 43 - 57	

		1999	The International Institute of Islamic Thought	Nigeria	Islamization of knowledge: Historical background and recent developments	Maiwada، Dan-juyuma Abubavar	كتاب	90
	Vol. 1، No. 2، PP. 93 - 112	August 1984	In: .A.J.I.S.S		Muslim" historical literature in the era of early nationalism: A case study of sir Sayyid "and Ta' Ib	Malik، Salahuddin	مقال في دورية	91
	Vol. Vii، PP.66 - 67	1986	In: Afkar Inquiry		Islamiza-" tion of an academic "discipline	Manzoor، S. Parvez	مقال في دورية	92
	Vol. 3، No. 1، PP. 89 - 108	1986	In .A.J.I.S.S		Towards" an islamic critique of anthropological evolution-"ism	Ma'ruf، A.Muhammad	مقال في دورية	93
	Vol.9،) No.3) P.410	1992	In: .A.J.I.S.S		Book" Review: Islamization of Knowledge: A "methodology	Masuded Alam	مقال في دورية	94

	PP.3 - 18	1993	The I.I.I.T& the A.M.S.S	Herndon	The secul-" rization of the social sci- ences: Perpec- tives from the islamization of knowledge" in Mona M. Abul - fadl (Ed)، Proceed- ings of the 21st Annual conference of the As- sociation of Muslim Social Scientists، East Lan- sing... 1992. New direc- .tions	Messiri، Abdel Wahhab al	مقال في كتاب	95
	PP.102 - 108	1995	In: .A.J.I.S.S		The islamiza-" tion of social sciences in Nigeria: Problems and "prospects	.Mikailu، Aminu S	مقال في دورية	96
	Vol. 16، No. 3، PP. 99 - 106	Fall 1999	In: .A.J.I.S.S	Washing- .ton، D.C	Multiplicity" of knowledge forms: Les- sons from islamic episto- "mology	Mir، Ali Raza	مقال في دورية	97
	Vol.i، PP.27 - 40	1993	In: Muslim Education Quarterly		Islamization" of knowledge: A compara- tive analysis of Faruqi and "Rahman	Yasien Mohamed	مقال في دورية	98
	Vol. ii، PP.12 - 23	1993	In: Muslim Education Quarterly		Islamization:" A revivalist response to "modernity	Yasien Mohamed	مقال في دورية	99

100	مقال في دورية	Mohammed، Yasein	Islamization" of knowledge: "A critique		In: .A.J.I.S.S	1994	Vol. ii، PP. 282 - 294	
101	مقال في دورية	Moten، A. Rashid	Islamization" of knowledge: Methodology of research in political "science		In: .A.J.I.S.S	1990	Vol. 7،PP. 161 - 175	
102	مقال في دورية	Moten، Abdul Rashid	Workshop" Report on islamization of "Knowledge		In: .A.J.I.S.S	1997	Vol.14،) No.3) P.777	
103	مقال في دورية	Moten، Abdul Rashid	Workshop on" islamization "of knowledge		In: Intellectual Discourse	1996	Vol.i - ii، PP. 107 - 111	
104	مقال في دورية	Moten، Abdul Rashid	Workshop" report on the islamization "of knowledge		In: .A.J.I.S.S	1997	Vol. iii، PP. 111 - 114	
105	مقال في دورية	Muslim، Abdul Ghafur	Islamic laws" in historical perspective: An investigation into probiems and principles in the field of "islamization		In Islamic Quarterly	1987	PP.69 - 86	

Online at: http: //www. hf.uib. no /smi / paj / default. html		1996	University of Bergen، CMEIS	Bergen	The islamiza-" tion of science or the marginalization of Islam: The positions of the third Nordic conference on Middle Eastern studies: Ethnic encounter and culture change / Joensuu، Finland / 19 - 22 June 1995. Proceedings "archive	Nasr، Sayyed Hossein and Sardar، Ziauddin	مقال في دورية	106
	Vol. 10، PP. 9 - 20	1994	In: .A.J.I.S.S		What is" islamic science?"	Nasr، Seyyed Hossein	مقال في دورية	107
		1992	The International institute of Islamic Thought	Islamabad	Islamization of Knowledge: A critical overview	Nasr، Seyyed Vali Reza	كتاب	108
Off-" print collections "No. 13			The International Institute of Islamic Thought	Herndon - .U.S.A	Islamization of knowledge	No	ندوة غير منشورة	109
	Vol. 14،) No. 2) P. 188	Summer 1997	In .A.J.I.S.S		Conceptual" and Practical Dimensions of islamization of knowledge: A case study of the economics Program at "the IIUM	No	مقال في دورية	110

	Vol.1،) No.2) P.92	July 2000	In: AL-Jihad		Book review:" Islamization of knowledge: Back ground، modds & The "way forward	No	مقال في دورية	111
	PP.166-177	1991	In: Journal of Objective Studies		The proceeding of the workshop on "Islamization of knowledge" organized by Institute of Objective Studies between December 28 - 31،1989 at New Delhi	No	تقارير حول حلقة نقاش	112
	Vol.14،) No.2) PP.170-282	1997	In: .A.J.I.S.S		One-day" Seminar on islamization "of knowledge	No	مقال في دورية	113
	PP.325-327	1987	In: .A.J.I.S.S		Islamization" of knowledge: Seminar held at the Institute of Education' London University. A. Seminar "report	No	مقال في دورية	114
	Vol.i، PP.155-156	1987	In: .A.J.I.S.S		Workshop review:' Islamization of attitude and practice in science and Technology'، February 27 - March 1، 1987، Washington، DC Lodhi، Airifin	No	حلقة نقاش في دورية	115

	Vol.1، PP.135 - 149	1985	In: .A.J.I.S.S		International" Institute of Islamic Thought: Action plan and an invitation to seminars and international conferences. The conceptual framework for an action plan for the islamization "of knowledge	No	مقال في دورية	116
		July 26 - 31، 1984		Kuala Lumpur، Malysia	Proceedings and selected papers of the third international conference of islamization of knowledge	No	مؤتمر	117
		1995	The International Institute of Islamic Thought	.U.S.A	Islamization of knowledge: General principles and work plan	No		118
		1989	The International Institute of Islamic Thought	U.S.A	Toward islamization of disciplines	No	كتاب	119

		1989	The International Institute of Islamic Thought	Herndon، .U.S.A	International conference of islamization of knowledge، "Toward islamization of disciplines"، Islamization of knowledge series،b	No	مؤتمر	120
	Vol.i، PP. 106 – 114	1993	In: Intellectual Discourse		Abstrcats:" Dissertations / Theses on "islamization	No	مقال في دورية	121
		1988	The International Institute of Islamic Thought	.U.S.A	Islam: Source and purpose of knowledge	No	كتاب	122

123	مقال في دورية	Nor wan Daud، Wan Mohammed	Islamization" of contemporary knowledge: A brief comparison between Al - Attas and Fazlur Rahman"		In Al - Shajarah	1997	Vol. 2، PP. 1 - 19	
124	كتاب	Omar، Ibrahim Ahmad	The Islamization of knowledge: A decade in review. Contextualization... whence، and how far have we come in: Mona M. Abul - Fadl (ed)، Proceedings of the 21st Annual Conference of the Association of Muslim Social Scientists، East Lansing... 1992. New directions.	Herndon	I.I.I.T& .A.M.S.S	1993	PP. 108 - 110	

	Vol. i، PP. 35 - 49	1997	In: Intel-lectual Discourse		Creative" engagement of modern social science scholarship: A significant component of the islamization of knowl-"edge effort	Ragab، Ibrahim A	مقال في دورية	125
	Vol. ii، PP. 113 - 122	1995	In: Intel-lectual Discourse		On the" nature and scope of the islamiza-tion process: Towards conceptual clarification	.Ragab، Ibrahim A	مقال في دورية	126
	Vol. 1، No. 1، PP. 1 - 10	Spring 1984	In: .A.J.I.S.S		The principle" of Shura and the rule of the Umma in "Islam	Rahman، Fazlur	مقال في دورية	127
	Vol. 5، No. 1، PP. 3 - 12	September 1988	In: .A.J.I.S.S		Islamiation" of knowledge: "A response	Rahman، Fazlur	مقال في دورية	128
	Vol. 3، No. 2، PP. 265 - 276	December 1986	In: .A.J.I.S.S		Islamic ideal" and politi-cal reality in late - classi-cal muslim thought	Rajaee، Farhang	مقال في دورية	129
	Vol. 12، PP. 360 - 394	1995	In Ameri-can Journal of Islamic Social Sci-ences		Towards a" model for systematic islamization: A gen-eral linguistic "blueprint	Sa`adeddin، Mo-hammed Akram .A.M	مقال في دورية	130

	Vol.i، PP.23 - 48	1993	In: .A.J.I.S.S		The quest" for an islamic methodology: The islamization of knowledge project in its second "decade	Safi، Louay	مقال في دورية	131
Report of workshop on curriculum revision for the Kulliyyah of Islamic revealed Knowledge and Human Sciences، International Islamic University. Malaysia	Vol.i، PP. 108 - 112	1995	In: Intellectual Discourse		Islamization" of curricu"lum	Sajjad ur Rahman	مقال في دورية	132
Con-) ference report، (1996	Vol. iv، PP. 115 - 121	1997	In: .A.J.I.S.S		Islamization" "of education	Saqeb، Ghulam Nabi	مقال في دورية	133

	Vol. 9، PP.23 - 34	1986	In: Hamdard Islamicus		Redirecting" science to-wards Islam: An examina-tion of Islamic and western approches of knowledge and values	Sardar، Ziauddin	مقال في دورية	134
	Vol. 2، No. 2، PP. 225 - 232	1985	In: .A.J.I.S.S		Ibn Khal-" dun's theories of perception، Logic and knowledge: An islamic phenomenol-"ogy	Schleifer، Aliah	مقال في دورية	135
	Vol. 18، No. 3، P. 146	Summer 2001	In: .A.J.I.S.S	Herndon - .U.S.A	Second annu-al conference of the center for the study of Islam and democracy ((CSID	Sein، Layla	تقرير في دورية عن مؤتمر	136
	Vol. iii، PP. 63 - 75	1995	In: Hamdard Islamicus		Islamization" of knowledge: Philosophy and meth-odology and analysis of the views and "ideas	Shafiq، Moham-med	مقال في دورية	137

	Vol. 18، PP.63 – 75	1995	In: Hamdard Islamicus		Islamization" of knowledge: Philosophy and methodology and analysis of the views and ideas of Islma'il R. al – Faruqi، S. Hossein Nasr and Fazlur "Rahman	Shafiq، Muhammad	مقال في دورية	138
Report) and presentation of papers by Bashir S. Galadanci and Danjuma A. (Maiwada	Vol. ii، PP.270 – 282	1997	In: .A.J.I.S.S		One – day" seminar on islamization "of knowledge	Shehu، Salisu	مقال في دورية	139
		1998	The International Institute of Islamic Thought	Nigeria	Islamization of knowledge: Conceptual background، Vision and tasks	Shehu،Salisu	كتاب	140
	Vol. 16، No. 3، PP. 1 – 26	Fall 1999	In: .A.J.I.S.S	Washington، D.C	Ismail Raji" Al – Faruqi: From 'Urubah to ummatic "concerns	Siddiqui، Ataullah	مقال في دورية	141
reference librarian university of Leicester			.I.I.I.T	Herndon – .U.S.A	The intellectual role of islamization librarianship	Siddiqui، Rashid	ورقة غير منشورة	142

Reference librarian university of Leicester			أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي	Herndon – .U.S.A	The intel-lectual role of islamization librarians	Siddiqui، Rashid	ورقة غير منشورة	143
	.p 364	1996	Lunds Universitet	Lund: Religion-shistoriska Avdelnin-gen	The isalmi-zation of science: For muslim posi-tions develop-ing an islamic modernity	Stenberg، L	كتاب	144
	Vol. 1، PP.151 – 154	1987	In: .A.J.I.S.S		The 4th" International Conference on islami-zation of knowledge (Khartoum "(Sudan	Syeed، Sayyid M	مقال في دورية	145
	Vol. 3، No. 1، PP. 77 – 88	1986	In: .A.J.I.S.S		Islamization" "of linguistics	Syyed، Sayyid Muhammad	مقال في دورية	146
	PP.229 – 237	1980	In: Viertel jahresber-ichte		Re – islami-" zation as a cul-tural revival and search for identity in the islamic Middle East: Recent "trends	Tibi، Bassam	مقال في دورية	147

	Orienta-) tions، 1) PP.167 - 178	1992	Rodopi	Amsterdam	Islamization" as a claim to de - Westernization: Islamic fundamentalism and the challenge of cultural modernity" in G.J. van Gelder(ed) The Middle E.de Moor، East and Europe: Encounters and. "exchanges	Tibi، Bassam	مقال في كتاب	148
Comments on article by Idris، in: (4 (1987	PP.201 - 208	1989	In: .A.J.I.S.S		Critique" of islamization of the sciences: Its philosophy and method-"ology	Tilde، Aliyu Usman	مقال في دورية	149
	Vol. 18، No. 3، PP. 91 - 110	Summer 2001	In: .A.J.I.S.S	Herndon - .U.S.A	Methodolog-" ical problems in the study of Islam، and Ali Shariati's proposed methodology for the study "of religions	Vakily، Abdollah	مقال في دورية	150
	.p 144	1989	Man sell	London	The concept of knowledge in Islam and its implication for education in a devoloping country	Wan Daud، Wan Mohd Nor	كتاب	151

152	مقال في كتاب	Zaman، S.M	"Islamization and strategies for change: The educational perspective" in Abdul Omar Naseef (ed)، Today`s problems، tomorrow`s solutions: The future structure of Muslim societies.	London: Man sell		1988	PP.60 - 70	
153	مقال في دورية	Zuhur، Sherifa	"Engendering re - islamization: Thoughts on "striking back"		In Contention	1993	Vol.5، PP. 197 - 200	
154	ورقة	ا.ك. بروحي	أسلمة المعرفة: خطوة أولى لتكامل وتنمية الشخصية الإسلامية والرؤية المستقبلية	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	شعبان1414 هـ/ فبراير 1994م	ترجمة: د. السيد عمر، نص غير منشورة	بملف رقم (5) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة
155	كتاب	إبراهيم أحمد عمر	العلم والإيمان: مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام	هرندن، فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1992		
156	مقال في دورية	إبراهيم آدم أحمد شوقار	"إسلامية المعرفة المصطلح والمفهوم عند بروفسور طه جابر العلواني"		في تفكر	1420هـ/ 1991م	المجلد الأول، العدد الأول، ص ص: 193 - 149	
157	مقال في دورية	إبراهيم آدم شوقار	" إسلامية المعرفة: المصطلح والمفهوم عند د. طه جابر العلواني"	السودان	في تفكر	1420ه/ 1999م	العدد (1)، المجلد (1)	

158	ورقة	إبراهيم احمد عمر	أسلمة المعرفة: مراجعة مسيرة قرن، أعمال القرائن..من أين بدأنا وإلى أين انتهينا	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	ربيع الأول 1415هـ أغسطس 1994م	ترجمة: د. السيد عمر، نص غير منشورة	في ملف الترجمة رقم2 الخاص بد. السيد عمر
159	مقال في دورية	إبراهيم عبد الرحمن رجب	"المسلم المعاصر وقضية أسلمة المعرفة"	القاهرة	في المسلم المعاصر	ربيع آخر: رمضان1420هـ/ أغسطس: ديسمبر1999	السنة (24)، العددان(93 – 94)، ص ص: 65 – 77	
160	مقال في دورية	إبراهيم نويري	"إسهام مجلة المسلم المعاصر في إسلامية المعرفة"	ماليزيا	في التجديد/ الجامعة الإسلامية بماليزيا	شوال 1418هـ/ فبراير 1998م	السنة(2)، العدد(3)، ص ص: 246 – 257	
161	مقال في دورية	أبو يعرب المرزوقي	"إسلامية المعرفة: رؤية مغايرة.. مداخلة مع د.لؤي الصافي"		في إسلامية المعرفة	خريف 1419هـ 1998م	السنة(4)، العدد(14)، ص ص: 139 – 166	
162	مقال في دورية	أحمد إبراهيم	"حول ظاهرة أسلمة العلوم"	القاهرة	في البيان	2000م	العدد (151)، ص ص: 126 – 131	
163	ورقة منشورة	إدريس سالم الحسن	الجوانب الاجتماعية والأسس المعرفية لإسلامية المعرفة					
164	كتاب	إسماعيل الفاروقي	أسلمة المعرفة: المبادئ وخطة العمل	الكويت	دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع	1404هـ- 1984م	ترجمة: عبد الوارث سعيد	
165	مقال في دورية	إسماعيل الفاروقي	"أسلمة المعرفة"	القاهرة	في المسلم المعاصر	ذو الحجة1402هـ/ أكتوبر1982م	العدد(32)، ص ص: 9 – 23	
166	كتاب	أكبر.س.أحمد	نحو علم الإنسان الإسلامي: تعريف ونظريات واتجاهات	فيرجينيا – المعهد العالمي للفكر الإسلامي	دار البشير	1990		
167	مقال في دورية	ألان رسيون	"عن العلوم الاجتماعية ومسألة الهوية في العالم الإسلامي"		في منبر الشرق	رمضان 1414هـ - مارس 1994	السنة 3، العدد 12، ص ص: 111 – 115	

168	محاضرة غير منشورة	الربيع ميمون	القرآن الكريم مكانته في بناء الحضارة وعلاقتنا به		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	2 - 8 ذو القعدة 1401ه/ 1 - 7 سبتمبر 1981م		محاضرة ألقيت ضمن محاضرات ومناقشات ملتقى الفكر الإسلامي الخامس عشر، ملتقى القرآن الكريم، الجزء الثاني، الجزائر، من 2 – 8 ذو القعدة 1401ه/ 1 – 7 سبتمبر 1981م، كتاب الأصالة
169	ورقة غير منشورة	الربيع ميمون	القرآن الكريم مكانته في بناء الحضارة وعلاقتنا به		أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي			محاضرة ألقيت ضمن محاضرات ومناقشات ملتقى الفكر الإسلامي الخامس عشر (ملتقى القرآن الكريم)، الجزائر، من 2 إلى 8 ذو القعدة 1401ه – من 1 إلى 7 سبتمبر 1981م
170	كتاب	أنور الجندي	تأصيل مناهج العلوم والدراسات الإنسانية بالعودة إلى منابع الفكر الإسلامي الأصيل	صيدا، بيروت	المكتبة العصرية	1983		

171	كتاب	أنور الجندي	أسلمة المناهج والعلوم والقضايا والمصطلحات المعاصرة (موسوعة العلوم الإسلامية)	القاهرة	دار الاعتصام	د.ت.		
172	ندوة منشورة	بدون	ندوة الدراسات العليا وإسلامية المعرفة	القاهرة - مصر		24 يناير 1987		
173	ندوة منشورة	بدون	ندوة مساق إسلامية المعرفة (القسم العام)	القاهرة - مصر		7 ديسمبر 1988		
174	ندوة منشورة	بدون	الندوة الأولى لمستشاري المعهد العالمي للفكر الإسلامي وممثليه	هرندن - فرجينيا		4 - 10 مارس 1989		
175	مؤتمر	بدون	السنة النبوية ومنهجها في بناء المعرفة والحضارة	عمان - الأردن	مؤسسة آل البيت	19 - 23 يونيو 1989		
176	ندوة منشورة	بدون	ندوة إسلامية الآداب والفنون	الخرطوم - السودان		5 - 7 مارس 1990		
177	ندوة منشورة	بدون	ندوة مجلة المسلم المعاصر	القاهرة - مصر		2 سبتمبر 1990		
178	ندوة منشورة	بدون	ندوة مقرر إسلامية المعرفة (القسم الخاص): المداخل الإسلامية للعلوم	القاهرة - مصر		4 سبتمبر 1990		
179	ندوة منشورة	بدون	الندوة الثانية لمستشاري المعهد العالمي للفكر الإسلامي	القاهرة - مصر		28 فبراير 1992		
180	ندوة غير منشورة	بدون	الدراسات العليا وإسلامية المعرفة: ندوة فكرية	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	24 جمادى الأول 1407هـ/ 24 يناير 1987م		
181	ورقة غير منشورة	بدون	الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هرندن	أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي	26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ - 4 إلى 10 مارس 1989		

182	مؤتمر	بدون	المؤتمر الإسلامي الأول عن إسلامية المعرفة	نابلس - فلسطين		4 - 5 ديسمبر 1993		
183	ندوة منشورة	بدون	الندوة الثانية عن الإسلامية في اللغة العربية وآدابها	كوالالمبور - ماليزيا		19 أكتوبر 1996		
184	ندوة غير منشورة	بدون	الندوة الرابعة للمستشارين الأكاديميين للمعهد العالمي للفكر الإسلامي	كوالالمبور - ماليزيا		ديسمبر 1996		
185	ندوة منشورة	بدون	إسلامية المعرفة مشروع تجديدي في المنهجية المعرفية	بيروت - لبنان		13 مارس 2001		
186	ندوة منشورة	بدون	ندوة الإسلام والإسلاموفوبيا	باريس - فرنسا		11 مايو 2001		
187	ندوة غير منشورة	بدون	ندوة المستشارين بالقاهرة		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	29/2 - 2/3 1992		
188	ورقة غير منشورة	بدون	إسلامية المعرفة وأصول الفقه الحضاري: ورقة عمل وخطة للتأصيل		المعهد العالمي للفكر الإسلامي			إعداد مكتب القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، د. علي جمعة، د. سيف الدين عبد الفتاح
189	ورقة غير منشورة	بدون	حول التصنيف والتكشيف		أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي			حزمة رقم 6
190	مؤتمر	بدون	نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم	الخرطوم	معهد إسلامية المعرفة	1994		

191	مؤتمر	بدون	المؤتمر الإسلامي الأول عن إسلامية المعرفة	نابلس: الأردن	كلية الشريعة - جامعة النجاح	1994		
192	كتاب	بدون	إسلامية المعرفة: المبادئ - خطة العمل - الإنجازات	هرندن - فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1992م		
193	كتاب	بدون	الوجيز في إسلامية المعرفة	هرندن - فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1987م		
194	ندوة غير منشورة	بدون	ندوة مقرر إسلامية المعرفة	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	19 يوليو 1989م		
195	مقال في دورية	بدون	"حول إسلامية المعرفة: وقائع ندوة فبراير 1994 حول ورقة للدكتور عبد الوهاب المسيري بعنوان إسلامية المعرفة"	القاهرة	في الإنسان والتطور - جمعية الطب النفسي التطوري	أبريل - مايو - يونية 1994	السنة (15)، العدد(58)، ص ص: 151 - 155	
196	ندوة غير منشورة	بدون مؤلف	الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هرندن	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ/ 4 - 10 مارس 1989		
197	مقال في دورية	برهان غليون	"الإسلام والعلوم الاجتماعية تساؤلات حول أسلمة المعرفة"	فلوريدا	في قراءات سياسية/ مركز دراسات الإسلام والعالم	1993م - 1413هـ	السنة(3)، العدد(2)، ص ص:: 119 - 138	
198	ندوة غير منشورة	جعفر شيخ إدريس	أبحاث متنوعة في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هر ندن - فيرجينيا	أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي	من 26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ/ من 4 - 10 مارس 1989م		
199	محاضرة غير منشورة	جمال الدين عطية	الاستفادة من مناهج العلوم الشرعية في العلوم الإنسانية		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	29/11/1988		محاضرة ألقيت في سيمينار وزارة التربية - قطر

200	ورقة غير منشورة	جمال الدين عطية	الاستفادة من مناهج العلوم الشرعية في العلوم الإنسانية		أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي			محاضرة ألقيت في سمينار وزارة التربية – قطر في 29 / 11/ 1988
201	مقال في دورية	جمال عطية	"أسلمة العلوم: المفهوم، المنهج، الإنجازات، المشاكل (سيمنار)"	القاهرة	في المسلم المعاصر	جمادى ثان1418هـ/ أكتوبر1977م	السنة(22)، العدد(85)، ص ص: 181 – 213	
202	كتاب	جودة محمد عواد	قضايا حول أسلمة العلوم والتعليم	القاهرة	الهيئة العامة للكتاب	1990		
203	ندوة غير منشورة	حسن حنفي	مناهج التفسير ومصالح الأمة		المعهد العالمي للفكر الإسلامي			
204	ندوة غير منشورة	د. إسماعيل الفاروقي	أبحاث متنوعة في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هرندن – فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ/ 4 – 10 مارس 1989		
205	ورقة	رقية وارث مقصود	أسلمة العلوم الاجتماعية: هل بوسعنا النظر إلى نظرية النشوء كمسلمة؟	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	ذو القعدة1414 هـ إبريل 1994	ترجمة: د. السيد عمر، نص غير منشور	ملف رقم (4) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة
206	ورقة منشورة	زكريا بشير	نحو منهجية إسلامية العلوم					
207	مقال في دورية	زياد غامدين	"إسلامية المعرفة في ضوء إعجاز القرآن كما يصورها النورسي"	القاهرة	في المسلم المعاصر	ذو الحجة1417هـ/ إبريل1997	السنة (21)، العدد(83)، ص ص: 49 – 83	
208	محاضرة	سيد دسوقي، حسن رجب	إسلامية المعرفة	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1410هـ/ 1990م	محاضرة غير منشورة، قدمت ضمن فعاليات الموسم الثقافي الثالث للمعهد	سيد دسوقي، حسن رجب

209	مقال في دورية	ضياء الدين سردار	"أسلمة العلوم أم تغريب الإسلام"		في الفكر العربي	شتاء 1994	العدد (75)، ص ص: 104 – 116	يوجد في ملف 2 من ملفات إسلامية المعرفة
210	مقال في دورية	طه جابر العلواني	" إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم"		في التأصيل (في قضايا المنهج)			
211	ورقة منشورة	طه جابر العلواني	مناهج التأصيل: الأسلمة والتأصيل					ألقيت هذه المحاضرة في الاجتماع الأول للجنة التأصيل بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
212	ورقة غير منشورة	طه جابر العلواني	نحو بديل فكري ومعرفي إسلامي	الرباط	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	ذو الحجة 1408ه/ غشت 1988		
213	كتاب	طه جابر العلواني	إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم	هرندن – فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1996		
214	كتاب	طه جابر العلواني	ابن تيمية وإسلامية المعرفة	هرندن – فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1994		
215	محاضرة	طه جابر العلواني	إسلامية المعرفة	ستراسبورج	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	9 – 21 يوليو 1984م	محاضرة غير منشورة	
216	ورقة غير منشورة	طه جابر العلواني	أسلمة المعرفة: مراجعة مسيرة عقد (تأجيل الرسالة)	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	ربيع 1415هـ/ أغسطس 1994م	ترجمة د. السيد عمر	يوجد النص بملف (2) الخاص بد. السيد عمر
217	مقال في دورية	طه جابر العلواني	"لماذا إسلامية المعرفة؟"		في إسلامية المعرفة	محرم 1416هـ/ يونيه 1995 م	السنة الأولى، العدد الأول، ص ص: 11 – 29	

218	مقال في دورية	طه جابر العلواني	"إسلامية المعرفة فكرة ومشروعا"	قم الإيرانية	في قضايا إسلامية - مؤسسة الرسول الأعظم	1417هـ/ 1997م	العدد الرابع، ص ص: 17 - 24	
219	مقال في دورية	طه جابر العلواني	"المقدمة في علم العلم وإسلامية المعرفة"	بنواكشوط العاصمة الموريتانية	دار الضياء للدراسات والنشر	ذو القعدة 1419هـ مارس 1999م	السنة (7)، العدد(9)، ص ص: 15 - 29	
220	كتاب	طه جابر العلواني	الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1996		
221	ندوة غير منشورة	عبد الحميد أبو سليمان	أبحاث متنوعة في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هرندن - فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	26 رجب إلى 3 شعبان 1409هـ/ 4 - 10 مارس 1989م		
222	مقال في دورية	عبد الحميد أبو سليمان	"إسلامية المعرفة"	القاهرة	في: المسلم المعاصر	رمضان1420هـ - يوليو1982م	العدد (31)، ص ص: 19 - 45	
223	نص غير منشور	عبد الرشيد موتن (ترجمة د. السيد عمر)	أسلمة العلوم (علم مناهج البحث في العلوم السياسية)	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	23 ربيع أول 1414هـ	ملف الترجمة رقم 5 بمكتبة مركز الدراسات المعرفية	
224	مقال في دورية	عبد الكبير حسين	"تقرير عن المؤتمر العالمي لأسلمة العلوم الإنسانية بماليزيا"		في التجديد	جمادى الأول1421هـ/ أغسطس2000	السنة(4)، العدد(8)، ص ص:271 - 277	
225	محاضرة غير منشورة	عبد الوهاب المسيري	إسلامية المعرفة في النماذج المعرفية والأسئلة الكلية: أفكار وتصورات أولية	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	د.ت		محاضرة غير منشورة ألقيت ضمن فعاليات الموسم الثقافي للمعهد
226	ورقة منشورة	عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني	المعرفة بين الإسلامية والعلمانية					

227	كتاب	عثمان عبد القادر الصافي	إسلامية العلوم الإنسانية عنوان وهمي لا واقع موضوعي له	بيروت	دار الكتاب العربي	1993		
228	مقال في دورية	عرفان عبد الحميد فتّاح	"إسلامية المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري مع الغرب"		في إسلامية المعرفة	صفر 1417هـ/ يوليو 1996م	السنة(2)، العدد(5)، ص ص: 9 – 32	
229	ورقة	عساف علي	اقتراب لأسلمة العلوم الاجتماعية	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	شعبان 1414هـ / فبراير 1994م	ترجمة: د. السيد عمر، نص غير منشور	يوجد بملف رقم (5) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة
230	كتاب	علي سيف النصر	الصحوة الإسلامية المعاصرة والعلوم الإنسانية	تونس	المطبعة العربية	1990		
231	كتاب	عماد الدين خليل	مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ	الرياض	الدار العالمية للكتاب الإسلامي	1992م		
232	كتاب	عماد الدين خليل	مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ	هرندن	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1992م		
233	ورقة	عمر أ. حسان	ردًا على إسلامية المعرفة	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	د.ت	ترجمة د. السيد عمر، نص غير منشور	يوجد بملف الترجمة رقم (3) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة
234	ورقة منشورة	عمر مسعود	الدور والتسلسل معوق رئيسي في قضية بناء أسلمة المعرفة					
235	مقال في دورية	فتحي الملكاوي (محرر)	"دورة إسلامية المعرفة في جامعة الجزيرة بالسودان"		في إسلامية المعرفة	صفر 1417هـ/ يوليو 1996م	السنة (2)، العدد(5)، ص ص: 193 – 194	

236	مقال في دورية	فتحي حسن الملكاوي	"حوارات إسلامية المعرفة: ملاحظات نقدية"		في إسلامية المعرفة	صيف 1422هـ 2001م	السنة(7)، العدد(25)، ص ص: 99 - 135	
237	ورقة منشورة	كمال زكي مصطفى	الإسلام والعلم: ملامح نظرية المعرفة من منظور إسلامي					
238	مقال في دورية	كمال عبد اللطيف	"تأصيل العلوم الإنسانية في الفكر العربي المعاصر: الشروط المعرفية والتاريخية"		في منبر الحوار	صيف وخريف 1999	العدد 39، ص ص:87 - 107	
239	مقال في دورية	لؤي صافي	"إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية"		في إسلامية المعرفة - المعهد العالمي للفكر الإسلامي	ربيع آخر 1416هـ/ سبتمبر 1995م	السنة الأولى، العدد الثالث، ص ص:11 - 45	
240	مقال في دورية	لؤي صافي	"نحو منهجية أصولية للدراسات الاجتماعية"		في إسلامية المعرفة	محرم 1416هـ/ يونيو 1995م	السنة الأولى، العدد الأول، ص ص:31 - 55	
241	مقال في دورية	م.أ. قاضي	"أسلمة المعارف العلمية الحديثة"	القاهرة	في المسلم المعاصر	رمضان 1403هـ/ يوليو 1983م	العدد (35)، ص ص: 35 - 44	
242	مقال في دورية	محمد أبو القاسم حاج حمد	"إسلامية المعرفة المفاهيم والقضايا الكونية"	الخرطوم - جامعة الجزيرة	في تفكر	1422هـ / 2001م	المجلد(3)، العدد(2)، ص ص:7 - 36	
243	محاضرة غير منشورة	محمد أمزيان	نقد مناهج العلوم الإنسانية من منظور إسلامي وخطوات صياغة مناهج إسلامية للعلوم الإنسانية	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	د.ت.		
244	مقال في دورية	محمد الطاهر الميساوي	"من السودان إلى ماليزيا: مشاغل أسلمة المناهج الجامعية"		في إسلامية المعرفة	محرم 1416هـ/ يونيو 1995م	السنة الأولى، العدد الأول، ص ص:177 - 184	

245	ندوة	محمد سليم العوا	ندوة الدراسات العليا وإسلامية المعرفة	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	24/1/1987	ندوة غير منشورة	
246	مقال في دورية	محمد شوقي الفنجري	"حول قضية أسلمة العلوم"		في منبر الشرق	رمضان1412هـ مارس1992م	العدد الأول،ص ص:95 – 99	
247	ورقة غير منشورة	محمد عمارة	الصحوة الإسلامية وتياراتها المعاصرة		أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي	27/11/1988		محاضرة ألقيت ضمن محاضرات الموسم الثقافي الثاني: 27/11/1988
248	محاضرة غير منشورة	محمد عمارة	الصحوة الإسلامية وتياراتها المعاصرة		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	27/11/1988		محاضرة ألقيت ضمن محاضرات الموسم الثقافي الثاني: 27/11/1988
249	مقال في دورية	محمد عمارة	"إسلامية المعرفة البديل الفكري للمعرفة المادية"	القاهرة	في المسلم المعاصر	رمضان1412هـ أبريل1992م	السنة(16)، العدد(63)، ص ص:5 – 25	
250	كتاب	محمد عمارة	التعددية: الرؤية الإسلامية والتحديات الغربية	القاهرة	دار نهضة مصر	1997		
251	ورقة غير منشورة	محمد قطب	كيف نقرأ القرآن		أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي			دراسات قرآنية
252	رسالة جامعية	محمد مراح	مساهمة مجلة المسلم المعاصر في إسلامية المعرفة	الجزائر	جامعة الأمير عبد القادر	1996	رسالة جامعية غير منشورة، إشراف:مولود سعادة.	
253	كتاب	محمود جاد	أسلمة العلوم: رؤية نقدية	القاهرة	دار العالم الثالث	مارس 1995		
254	ورقة غير منشورة	محمود عارف	أسلمة المعرفة وبعض القضايا المنهجية في بناء النموذج: حالة العلوم الاجتماعية بوجه عام مع التركيز على علم الاقتصاد	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	شعبان1414هـ 1994م	ترجمة د. السيد عمر، نص غير منشور	يوجد بملف الترجمة رقم(3) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

255	مقال في دورية	محمود قلندر	"أسلمة العلوم الإنسانية: الإستراتيجيات والأساليب"		في: تفكر	1422هـ/ 2001م	المجلد الثالث، العدد الأول، ص ص: 115 - 124	
256	مقال في دورية	مصطفى عشوب	"نحو تكامل العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية"		في التجديد	يوليو 1997 - ربيع أول 1418ه	السنة الأولى، العدد 2، ص ص: 55 - 81	
257	مقال في دورية	مقلاتي صحراوي (محرر)	"ندوة عمل عن إسلامية المعرفة: دورة مكثفة عن إسلامية المعرفة لأساتذة الجامعة الإسلامية بماليزيا 7 - 11 يونيه 1996م"		في إسلامية المعرفة	ربيع آخر1417هـ/ سبتمبر1996م	السنة(2)، العدد (6)،،ص ص: 185 - 188	
258	ورقة	منى أبو الفضل	أسلمة المعرفة: مراجعة مسيرة عقد: الرؤية من الغرب	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	ربيع أول 1415هـ/ أغسطس1994	ترجمة:د. السيد عمر، نص غير منشور	بملف الترجمة رقم (3) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة
259	ورقة	مهاتير محمد	أسلمة المعرفة ومستقبل الأمة	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1993م	ترجمة:د. السيد عمر، نص غير منشور	يوجد بملف (3) من ملفات الترجمة بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة
260	مقال في دورية	نزار العاني	"محددات أولية لأسلمة المعرفة: نظرة مضادة"		في التجديد	شوال1418هـ/ فبراير1998م	السنة(2)، العدد (3)، ص ص: 97 - 128	
261	مقال في دورية	وسام فؤاد	"إسلامية المعرفة"	القاهرة	في منبر الشرق - المركز العربي الإسلامي للدراسات	شعبا1415هـ/ يناير1995م	السنة(3)، العدد (17)، ص ص: 132 - 139	
262	ورقة	يمينا بوجيونايا	مقدمة لعلم إسلامي	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	محرم1415هـ يوليو1994م	ترجمة د. السيد عمر، نص غير منشور	ملف الترجمة رقم (3) بمكتبة مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

قائمة ببلوجرافية

بندوات إسلامية المعرفة

ندوات إسلامية المعرفة باللغة الإنجليزية: -

م	التصنيف	اسم الكاتب	العنوان	مكان الناشر	الناشر	التاريخ	بيانات أخرى	ملاحظات
1	تقرير في دورية عن مؤتمر	Akram. Ejaz	Eighteenth annual conference of American council for the study of Islamic societies ((ACSIS	Herndon .- U.S.A	.A.J.I.S.S	Summer 2001	Vol.18. No. 3. PP. 137 - 141	
2	ندوة غير منشورة	Barakatullah. .A.K	Information technologies and the islamization of knowledge	Herndon .- U.S.A	The International Institute of Islamic Thought			
3	ورقة في ندوة غير منشورة	El Fandi. .Ahmed H	System" analysis: A comprehensive model for islamization of knowl-"edge	هرندن - فيرجينيا	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	10 - 4 مارس /1989 29 رجب إلى 2 شعبان		أقيمت في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه

Offprint" collections "No. 13			The International Institute of Islamic Thought	Herndon .- U.S.A	Islamization of knowledge	No	ندوة غير منشورة	4
		July 26 - 31, 1984		Kuala Lumpur, Malysia	Proceedings and selected papers of the third international conference of islamization of knowledge	No	مؤتمر	5
		1989	The International Institute of Islamic Thought	Herndon, .U.S.A	International conference of islamization of knowledge. "Toward islamization of disciplines". Islamization of knowledge series, b	No	مؤتمر	6
	Vol.18, No. 3, P. 146	Summer 2001	In .A.J.I.S.S	Herndon .- U.S.A	Second annual conference of the center for the study of Islam and democracy CSID	Sein, Layla	تقرير في دورية عن مؤتمر	7

	Vol.i. PP.155 - 156	1987	In American Journal of Islamic Social Sciences		Workshop review: `Islamization of attitude and practice in science and Technology`. February 27 - March 1, 1987, Washington, DC Lodhi, Airifin	No	حلقة نقاش في دورية	8
		1995	The International Institute of Islamic Thought	.U.S.A	Islamization of knowledge: General principles and work plan	No		9
		1988	The International Instiute of Islamic Thought	.U.S.A	Islam: Source and purpose of knowledge	No	كتاب	10
Reference librarian university of Leicester		1987	أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي	Herndon .- U.S.A	The intellectual role of islamization librarians	Siddiqui, Rashid	ورقة غير منشورة	11

		Vol.i. PP.151 - 154	American Journal of Islamic Social Sciences		The 4th" International Conference on Islamization of knowledge (Khartoum "(Sudan	Syeed. Sayyid	مقال في دورية	12
	Vol. 14. Number 2	1997	American Journal of Islamic Social Sciences	Kuala Lumpur - Malaysia	One - Day Seminar on Islamization of Knowledge	Shehu. Salisu	مقال في دورية	13
	Vol. 19. Number1	2002	American Journal of Islamic Social Sciences	.U.S.A	Knowledge: Conference in Honor of Seyyed Hossein Nasr	Kalin. Ibrahim	مقال في دورية	14
	Vol. 4. No. 2	1987	The American Journal of Islamic Social Sciences	Herndon .- U.S.A	Islamization of Knowledge" Seminar held at the Institute of Education. London University	No	مقال في دورية	15
	Vol. 3. No. 1	1995	intellectual Discourse	Malaysia	Workshops and Conferences	Sajjad ur Rahman	تقرير عن ندوة في دورية	16
	Vol. 4. No. 1 - 2	1996	intellectual Discourse	Malaysia	Workshops and Conferences	Moten. Abdul Rashid	تقرير عن ندوة في دورية	17
	Vol. 6. No. 1	1989	In The American Journal of Islamic Social Sciences		Workshop on Islamization of Knowledge. Sokoto. Nigeria	Zain Al - Abedin. Tayyib	تقرير عن ندوة في دورية	18

	Vol.14.) No.2) P.188	Summer 1997	In .A.J.I.S.S		Concep-" tual and Practical Dimen- sions of is- lamization of knowl- edge: A case study of the economics Program at "the IIUM	No	مقال في دورية	19
	Vol.14.) No.2) PP.170 - 282	1997	In .A.J.I.S.S		One - day" Seminar on islami- zation of knowl- "edge	No	مقال في دورية	20
	Vol. i. PP.135 - 149	1985	In Ameri- can Jour- nal of Islamic Social Sciences		Inter-" national Institute of Islamic Thought: Action plan and an invita- tion to seminars and inter- national confer- ences. The conceptual framework for an ac- tion plan for the is- lamization of knowl- "edge	No	مقال في دورية	21
	Vol.8. No.1. P.325	march.1991	In .A.J.I.S.S		Seminar:Social" Sciences and Social change: An islamic per- "spective	No	مقال في دورية	22

باللغة العربية: -

م	التصنيف	اسم الكاتب	العنوان	مكان النشر	الناشر	التاريخ	بيانات أخرى	ملاحظات
1	ندوة منشورة	بدون	ندوة الدراسات العليا وإسلامية المعرفة	القاهرة – مصر		24 يناير 1987		
2	ندوة منشورة	بدون	ندوة مساق إسلامية المعرفة (القسم العام)	القاهرة – مصر		7 ديسمبر 1988		
3	ندوة منشورة	بدون	الندوة الأولى لمستشاري المعهد العالمي للفكر الإسلامي وممثليه	هيرندن – فرجينيا		4 – 10 مارس 1989		
4	مؤتمر	بدون	السنة النبوية ومنهجها في بناء المعرفة والحضارة	عمان – الأردن	مؤسسة آل البيت	19 – 23 يونيو 1989		
5	ندوة منشورة	بدون	ندوة إسلامية الآداب والفنون	الخرطوم – السودان		5 – 7 مارس 1990		
6	ندوة منشورة	بدون	ندوة مجلة المسلم المعاصر	القاهرة – مصر		2 سبتمبر 1990		
7	ندوة منشورة	بدون	ندوة مقرر إسلامية المعرفة (القسم الخاص): المداخل الإسلامية للعلوم	القاهرة – مصر		4 سبتمبر 1990		
8	ندوة منشورة	بدون	الندوة الثانية لمستشاري المعهد العالمي للفكر الإسلامي	القاهرة – مصر		28 فبراير 1992		
9	مؤتمر	بدون	المؤتمر الإسلامي الأول عن إسلامية المعرفة	نابلس – فلسطين		4 – 5 ديسمبر 1993		
10	ندوة منشورة	بدون	الندوة الثانية عن الإسلامية في اللغة العربية وآدابها	كوالالمبور – ماليزيا		19 أكتوبر 1996		

11	ندوة غير منشورة	بدون	الندوة الرابعة للمستشارين الأكاديميين للمعهد العالمي للفكر الإسلامي	كوالالمبور – ماليزيا		ديسمبر 1996		
12	ندوة منشورة	بدون	إسلامية المعرفة مشروع تجديدي في المنهجية المعرفية	بيروت – لبنان		13 مارس 2001		
13	ندوة منشورة	بدون	ندوة الإسلام والإسلاموفوبيا	باريس – فرنسا		11 مايو 2001		
14	ندوة غير منشورة	بدون	ندوة المستشارين بالقاهرة		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	2/ 29 – 3/ 2 1992		
15	مؤتمر	بدون	نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم .	الخرطوم	معهد إسلامية المعرفة	1994		
16	مؤتمر	بدون	المؤتمر الإسلامي الأول عن إسلامية المعرفة	نابلس: الأردن	كلية الشريعة – جامعة النجاح	1994		
17	ندوة غير منشورة	بدون	ندوة مقرر إسلامية المعرفة	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	19 يوليو 1989م		
18	ندوة غير منشورة	جعفر شيخ إدريس	أبحاث متنوعة في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه	هيرندن – فيرجينيا	أوراق غير منشورة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي	من 26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ/ من 4 – 10 مارس 1989م		
19	ندوة غير منشورة	حسن حنفي	مناهج التغيير ومصالح الأمة		المعهد العالمي للفكر الإسلامي			
20	ندوة	بدون	ندوة من أجل استراتيجية ثقافية إسلامية	الرباط	الايسيكو	أغسطس1988		

21	مؤتمر	بدون	مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم	القاهرة	رابطة الجامعات الإسلامية جامعة الأزهر	1992		
22	ندوة منشورة	بدون	نحو مقاربات إسلامية للعلوم الإنسانية	باريس – فرنسا		30 يناير 2001		
23	مقال في دورية	بدون	"تقرير حول ندوة مقرر المداخل الإسلامية للعلوم"	القاهرة	في المسلم المعاصر	ربيع أول1412 – أكتوبر1991	السنة (16)، العدد (61)، ص ص163 – 167	
24	محاضرة	سيد دسوقي، حسن رجب	إسلامية المعرفة	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1410هـ/ 1990م	محاضرة غير منشورة، قدمت ضمن فعاليات الموسم الثقافي الثالث للمعهد	سيد دسوقي، حسن رجب
25	مقال في دورية	أحمد فؤاد باشا	"عرض لأعمال مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم بالأزهر"	القاهرة	في منبر الحوار	شتاء1993	السنة (8)، العدد(27)،ص ص139 – 144	
26	سيمنار	محمد عبده صيام	تصنيف العلوم من المنظور الإسلامي	القاهرة	المعهد العالمي للفكر الإسلامي	1990 – 1991		سيمينار غير منشور ضمن فعاليات الموسم الثقافي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي
27	تقرير عن ندوة	فتحي ملكاوي	"دورة إسلامية المعرفة في جامعة الجزيرة بالسودان"		في إسلامية المعرفة	1996	السنة الثانية، العدد الخامس	
28	تقرير عن ندوة	بدون	"ندوة الفكر الإسلامي"	لوجانو		11 – 17 – 1977		

29	تقرير عن ندوة	مقلاتي صحراوي	"دورة مكثفة عن إسلامية المعرفة لأساتذة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا من 7 إلى 11 يونيو 1996"	-	في إسلامية المعرفة	سبتمبر 1996	السنة الثانية، العدد السادس	
30	تقرير عن ندوة		"تقرير ندوة المداخل الإسلامية للعلوم"		في المسلم المعاصر	أكتوبر 1991	السنة السادسة عشرة، العدد 61	
31		د. جمال عطية (تقديم)	سمينار كلية الشريعة بجامعة قطر "نحو فلسفة إسلامية للعلوم"	جامعة قطر	"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي	5 - 11 - 1987.		
32		د. جمال عطية	"الاستفادة من مناهج العلوم الشرعية في العلوم الإنسانية: محاضرة من سمينار وزارة التربية في قطر"		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	29 - 11 - 1988.		
33	ورقة عمل لندوة	د. طه جابر العلواني	"إصلاح مناهج الفكر وإسلامية المعرفة"، ندوة ومستشاري المعهد وممثليه		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	26 رجب-2 شعبان 1409، 4-10 مارس 1989		
34	بحث منشور	عبد الحميد أبو سليمان	"إسلامية العلوم السياسية"، بحث منشور في الندوة الأولى لمستشاري المعهد وممثليه		المعهد العالمي للفكر الإسلامي	من 26 رجب إلى 2 شعبان 1409هـ	من المطبوعات الداخلية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب القاهرة	